DOCUMENT RESUME

ED 329 210 IR 014 022

AUTHOR Gottert, Reinhard
TITLE Fernstudieninteressenten Ihr Selbstbild und Weiterer Studienverlauf. Interest in Distance Studies. Your Self-Image and Further Course of Study. ZIFF Papiere 47.
INSTITUTION FernUniversitat, Hagen (West Germany). Zentrales Inst. fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich.
PUB DATE Jun 83
NOTE 77p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE German

EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Distance Education; Dropouts; Foreign Countries; Higher Education; Open Universities; *Self Concept; *Student Attitudes; *Student Characteristics; Tables (Data)
IDENTIFIERS *Fernuniversitat (West Germany)

ABSTRACT

More than 500 prospective students intending to enroll for distance study at the Hagen Fernuniversitat described themselves in aspects of their psychosocial attitudes and behavior. Information was gathered on which of these students actually enrolled for distance education and which of them were still registered for a second year. Compared to various population groups and three conventional student samples, the interviewees saw themselves as more competitive, achievement oriented and assertive, and as less interested in social contacts. Only small differences were found between dropouts and persisters (after one year in distance education): the persisters (before enrollment) had portrayed themselves as more competent and successful in coping with academic and social demands. This finding is discussed as a possible hint of differences in a generalized self concept of competence. Much emphasis is given to possible ambiguities in the interpretation of the results. (81 references and 7 tables of statistical data) (Author/GL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

FernUniversität
Gesamthochschule

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED329210

ZIFF PAPIERE 47

Reinhard Göttert

Fernstudieninteressenten

Ihr Selbstbild

und weiterer Studienverlauf

IR014022

Zentrales Institut für Fernstudienforschung
Juni 1983

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B. Holmberg

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Autor: Dipl.Psych. Reinhard Göttert
Max-Planck-Institut für psychologische Forschung
Leopoldstr. 24
8000 München 40

ZIFF-Papiere

© 1983 FernUniversität - Gesamthochschule -

Herausgegeben von Helmut Fritsch

Redaktion: Frank Doerfert, Helmut Fritsch,
Helmut Lehner

Zu beziehen über FernUniversität, ZIFF,
Postfach 940, D-5800 Hagen

Das vorliegende Papier berichtet einen Teil der Ergebnisse aus einem Untersuchungsprojekt "Persönlichkeit von Fernstudieninteressenten", das ich zusammen mit Helmut Fritsch (ZIFF) durchgeführt habe. Eine ausführliche Darstellung der Untersuchung, im Text angesprochen als "Arbeitsbericht", liegt in vorläufiger Fassung vor und kann bei H.Fritsch oder mir eingesehen werden.

Besonders herzlichen Dank möchte ich meinen ehemaligen und jetzigen Kollegen ausdrücken für sehr kritische und anregende Diskussionen zu früheren Fassungen dieses Papiers: Helmut Fritsch, Andreas Helmke, Monika Knopf, Julius Kuhl, Ute Rossié, Wolfgang Schneider, Gerhard Ströhlein und Franz Emanuel Weinert.

Zusammenfassung

Über 500 Interessenten für ein Fernstudium haben sich selbst in ihren psychosozialen Einstellungen und Verhaltensweisen beschrieben (Gießen-Test, Selbstbildfragebogen). Es wurde überprüft, wer von den Befragten sich später an der Fernuniversität eingeschrieben hat, und wer auch im zweiten Studienjahr noch immatrikuliert war. Im Vergleich zu verschiedenen Bevölkerungsgruppen und drei Stichproben von Präsenzstudenten schildern sich die befragten Fernstudieninteressenten stärker als konkurrenz-, leistungs- und durchsetzungsmotiviert, sowie als weniger stark sozialen Kontakten zugewandt. Nur schwach ausgeprägte Unterschiede wurden gefunden zwischen denen, die nach einem Jahr ihr Fernstudium wieder abbrachen und den im zweiten Studienjahr noch weiterstudierenden: die Weiterstudierenden hatten sich als Interessenten stärker in Richtung auf fähig und erfolgreich im Umgang mit akademischen und sozialen Anforderungen beschrieben, ein Befund, der als Hinweis auf unterschiedliche Selbstkonzepte eigener Tüchtigkeit diskutiert wird. Es wird betont, daß die Interpretation aller Befunde mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist, die im einzelnen diskutiert werden.

Summary

More than 500 prospective students intending to enrol for distant study at the Hagen Fernuniversität described themselves in aspects of their psychosocial attitudes and behavior ("Gießen-Test", Self-Image-Questionnaire). A check was made who of the subjects did enrol for distant study and who were still in the register of students in the second year.Compared to various population groups and three conventional student samples, the interviewees saw themselves as more competitive, achievement oriented and assertive, and as less interested in social contacts. Only small differences were found between dropouts and persisters (after one year in distant study): the persisters (before enrolment) had portrayed themselves as more competent and successful in coping with academic and social demands; this finding is discussed as a possible hint of differences in a generalized self-concept of competence. Much emphasis is given to possible ambiguities in the interpretation of all the results (discussed in detail).

Inhalt:

1	Einleitung	1
2	Fragestellung und verschiedene Antworten darauf	1
2.1	1.Fragestellung: Persönlichkeit von Interessenten am Fernstudium	2
2.2	2.Fragestellung: Persönlichkeit von Weiterstudierenden und Abbrechern im Fernstudium	5
3	Durchführung der Untersuchung	6
4	Untersuchungen zur Repräsentativität der Stichprobe	11
5	Untersuchungen zum Selbstbild der befragten Fernstudieninteressenten	17
5.1	Auswertungsmethode	17
5.2	Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten, für sich betrachtet	18
5.3	Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zur Normalbevölkerung	23
5.4	Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zu Gruppen mit unterschiedlichem sozialen Status	27
5.5	Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zu Präsenzstudenten	30
5.6	Abweichungen im Selbstbild gegenüber allen Vergleichsgruppen	33
6	Selbstbild und weiterer Studienverlauf	37
7	Rückblick	42
Exkurs:	Zum Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und weiterem Studienverlauf	45
Anmerkungen		53
Literatur		
Anhänge		

1 Einleitung

Fernstudium bedeutet für viele das einsame Durchackern von schriftlichem Kursmaterial, ohne Möglichkeiten, über das Gelernte zu reden, sich kritisch damit auseinanderzusetzen oder gar bei der Auswahl des Stoffes mitzuwirken. Dazu noch meist unter dem Druck einer starren Taktung des Kursversandes, die unerbittlich neuen Lernstoff auf den Schreibtisch packt, gleichgültig, ob man den alten Stoff bereits bewältigt oder nicht.

Fernstudium ist für viele aber auch eine Möglichkeit, Ort und Zeit des Lernens weitgehend selbst zu bestimmen, also im Vergleich zu Präsenzunterricht ein Stück gewonnene Unabhängigkeit und Selbstbestimmung.

Was zeichnet die Menschen aus, die sich durch eine solche Unterrichtsform angezogen fühlen, haben sie besondere Persönlichkeits-Strukturen in denen sie sich von anderen Menschen unterscheiden? Und, gibt es irgendwelche Persönlichkeitsmerkmale, die es jemandem leicht machen, die außergewöhnlichen Belastungen und Anforderungen eines Fernstudiums zu meistern, oft noch neben Berufstätigkeit und Hausarbeit? Oder, anders gefragt, lassen sich die Personen bereits vor Beginn des Studiums identifizieren, denen es sehr schwer fallen wird, ein Fernstudium durchzuhalten, und die eher geneigt sind, wieder abzubrechen?

2 Fragestellungen und verschiedene Antworten darauf

Bisher hält nur ein geringer Teil der Personen, die ein Fernstudium beginnen, dieses über längere Zeit oder gar bis zu einem Abschluß durch. (Bartels & Fritsch 1976; Bartels & Hofmann 1978; Nuissl & Sutter 1974; Bartels 1979; Bartels & Hofmann 198o; Keegan 1982). Für die meisten Teilnehmer ist Fernstudium also eine recht problema-

tische Lernform (Monshausen & Nuissl 1981), die mit einem hohen Risiko verbunden ist, zu scheitern.

Die Frage, was welche Personen dazu bringt, ein Fernstudium zu beginnen (also die Frage nach Motivation und Persönlichkeit der Interessenten) ist daher nicht nur von bloß akademischem Interesse, sondern könnte auch Anregungen für eine diesen Motivationen und Persönlichkeiten angemessenere Organisation des Fernstudienangebots geben.

Die empirische Erforschung dessen, was Fernstudenten als Motivation und Persönlichkeit in ihr Studium einbringen, steckt (im deutschen Sprachraum) noch in ersten Anfängen (vgl. die programmatischen Arbeiten von Monshausen & Nuissl 1981; Monshausen & Tuttas 1982; Göttert 1982; sowie als Übersicht Albrecht 1981 und den Sammelband von Ehmann 1982. Eine Übersicht des internationalen Standes der Forschung gibt Holmberg 1982a, 11 ff; b 3 f).

Auch weiß man bisher recht wenig darüber, inwieweit das Fernstudium für Studenten mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Motivationen unterschiedlich günstige Lernbedingungen bereitstellt.

2.1 1. Fragestellung: Persönlichkeit von Interessenten am Fernstudium

Die Beantwortung der ersten Frage, ob es eine für Fernstudien-Interessenten charakteristische Persönlichkeitsstruktur gibt, hängt eng mit der Frage zusammen, warum jemand sich gerade für Fernunterricht und nicht eine andere Unterrichtsform interessiert. *)

Eine erste Antwort betont die Lebenssituation der Fernunterrichts-Kandidaten: es wird angenommen, daß sie abgelegen wohnen, und daher andere Weiterbildungsangebote nicht oder nur mit großer Mühe erreichen können, daß sie berufstätig sind oder an die Familie gebunden, oder daß sie körperlich behindert sind. In all diesen Situationen ist Fernunterricht die einzig realistische Möglichkeit zur Weiterbildung. Man kann daher erwarten, daß diejenigen, die sich für Fernunterricht interessieren, sich nicht von Teilnehmern anderer Weiterbildungsangebote unterscheiden.

---

*) In diesem Papier soll der Begriff "Fernunterricht" alle die Lehrformen bezeichnen, in denen Lehrinhalte überwiegend über nicht-personale Medien vermittelt werden. "Fernstudium" ist dann ein spezieller Fall von "Fernunterricht", also Fernunterricht auf akademischem Niveau.

Als eine andere Erklärung für das Interesse am Fernstudium werden subjektive Gründe beim Teilnehmer, seine Persönlichkeit oder seine Lerngewohnheiten vermutet. Solche subjektive Gründe sind in zwei verschiedenen Varianten formuliert worden (vgl. Ehmann 1982, 8). Danach vermeidet der Fernunterrichtsteilnehmer entweder soziale Kontakte, weil er sich generell im Umgang mit anderen Menschen unsicher fühlt, vielleicht auch den sozialen Vergleich scheut und sich fürchtet, vor anderen, also öffentlich zu scheitern, oder aber der Fernunterrichtsteilnehmer wird als sehr autonom angesehen: er will Zeit und Ort des Lernens selbst bestimmen und sich nicht von festen Terminen wie im Präsenzunterricht abhängig machen.

Eine dritte Antwort setzt die Motive und Bedürfnisse des Studenten zur wahrgenommenen Struktur des Bildungsangebots in Beziehung: Zur Struktur des Hagener Fernstudien-Systems gehört danach vor allem, daß es aufgrund seiner speziellen Lernform eine sozial, wie auch inhaltlich selbstgenügsame Art des Studierens ermöglicht. Zusätzlich steht das System dem Studenten als "totale Institution" gegenüber, er hat wenig Möglichkeit, seine Lernziele, und die Wege dahin selbst zu erkunden, sich kritisch mit dem Stoff auseinanderzusetzen oder auch an der Organisation der Fernuniversität mitzuwirken. Das System zeichnet sich dem Studenten gegenüber also duch Dominanz, übermäßige Kontrolle und, damit verbunden, geringe Transparenz aus.

Eine so beschriebene Institution müßte besonders solche Personen anziehen, die - wie bereits in der zweiten Antwort angenommen - entweder besonders sozial ängstlich sind oder sich wenig aus sozialen Kontakten machen. Darüberhinaus sollten sie große Bereitschaft zeigen, in fremdbestimmten Situationen viel zu leisten, und sich persönlich dabei einzuschränken (Fritsch 1981).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Antworten wird hier nicht die Situation oder die bestimmte Eigenart der Person allein zu Erklärung des Interesses am Fernstudium herangezogen; als das motivierende wird die Spannung zwischen beidem, also die Beziehung, angesehen.

In ähnlicher Weise wird z.B. von Stern (197o) die Wahl unterschiedlicher Colleges durch die Studenten erklärt: Personen mit bestimmter Bedürfnisstruktur (needs) werden besonders von solchen Umwelten angezogen, deren Anreiz- und Anforderungsstruktur (presses) dazu

kongruent ist. Als Vorteil solcher Erklärungsansätze erscheint mir, daß hier die Spaltung in interne und externe Ursachen für ein Verhalten (oder eine Entscheidung) vermieden wird.

Für die Argumentation in der ersten Antwort sprechen Befunde aus Befragungen von Studienabbrechern an der Fernuniversität: zwischen 34 und 42% (je nach Befragung und Hörerstatus) der ordentlichen Studenten, die das Studium abgebrochen haben, geben an, daß Fernstudium - aufgrund von Berufstätigkeit - für sie die einzige Möglichkeit gewesen sei, sich weiterzubilden; und 12 - 27% geben an, an die Wohung gebunden zu sein (Bartels 1979; Bartels & Hofmann 198o).

Die geographische Lage ihres Wohnortes jedoch dürfte nur für wenige Interessenten ein zwingender Grund sein, Fernunterricht zu wählen: Fernstudenten (Möllers & Möllers-Oberück 1982), sowie auch Teilnehmer privater Fernunterrichtsangebote (Derenbach & Wittmann 1982) kommen nämlich überproportional häufig aus bildungsmäßig gut versorgten Regionen; ein ähnlicher Befund ist z.B. auch für Teilnehmer eines australischen Fernstudienangebots berichtet worden (Keegan 1981).

Subjektive Gründe für die Wahl von Fernunterricht, besonders das Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Ungebundenheit beim Lernen werden in den Arbeiten von Keegan (1981) und Müller (1981) herausgestellt.

Nach Ehmann enthalten beide Erklärungen Teilwahrheiten, die vermutlich für bestimmte Teilgruppen von Fernunterrichts-Teilnehmern in unterschiedlicher Weise zutreffen (1982, 8). Die Heterogenität der Gruppe der Fernstudenten im Hinblick auf ihre Gründe und Motivationen zur Wahl von Fernunterricht wird auch von Holmberg (1982a) und Bartels (1982) betont.

Zusammenfassung: Die Frage, ob Interessenten am Fernunterricht sich durch eine besondere Persönlichkeitsstruktur auszeichnen, hängt eng mit der Frage nach den angenommenen Gründen für das Interesse am Fernunterricht zusammen. Es sind drei prototypische Antworten auf die Frage nach den Gründen für das Interesse am Fernunterricht angeführt worden, und die daraus abgeleiteten Vermutungen über mögliche charakteristische Persönlichkeitszüge der Interessenten:

Geht man davon aus, daß sich jemand dann für Fernunterricht interessiert, wenn er aufgrund seiner Lebenssituation nicht an Präsenzunterrichtsangeboten teilnehmen kann, dann ist zu vermuten, daß Interessenten am Fernunterricht sich nicht von anderen Personen vergleichbarer sozialer und beruflicher Stellung unterscheiden.

Nimmt man dagegen an, das Interesse am Fernunterricht sei durch die Bedürfnisstruktur, der Lerngewohnheiten oder die sozialen Einstellungen der Person bedingt, dann sollte sich dies in der Persönlichkeitsstruktur der Person wiederfinden. Auch hier sind widersprüchliche Vermutungen gemacht worden: Fernstudieninteressenten sollten entweder besonders sozial ängstlich, besonders unterordnungsbereit oder besonders eigenständig sein.

2.2 2. Fragestellung: Persönlichkeit von Weiterstudierenden und Abbrechern im Fernstudium

Auch zur zweiten Frage, welche Persönlichkeits- oder Motivationsstruktur des Fernstudien-Anfängers als besonders günstige oder ungünstige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium (bei gegebener Struktur des Fernstudiensystems) angesehen werden kann, lassen sich recht unterschiedliche Antworten anführen.

So vermutet z.B. Cunningham (1975, zit. nach Holmberg 1982a), daß Motivation des Studenten in keinem Zusammenhang mit Abbruch oder Verbleib im Fernstudium steht.

Andere Autoren dagegen setzen die bei Aufnahme des Fernstudiums bestehende Motivationslage in Beziehung zur Ausdauer im Fernstudium.

So vermutet z.B. Albrecht, daß Abbruchgründe zumindest teilweise bereits in den Gründen für die Teilnahme am Fernunterricht angelegt sind:

"je besser Fernlehrgangsteilnehmer sich nämlich über die berufliche Verwertbarkeit eines abgeschlossenen Lehrgangs vorab klar sind, desto besser werden sie mit Schwierigkeiten aller Art fertig, desto seltener brechen sie also ab." (Albrecht 1981, 25).

Diese motivationspsychologisch plausible Annahme (vgl. z.B. Vroom 1964) wird jedoch durch einen Befund von Bowlay (1979a) wieder relativiert: Studenten, die in ihrer Teilnahme-Begründung für das Fernstudium besonders deutlich dessen Instrumentalität für berufliche

Ziele hervorhoben, brachen ihr Studium häufiger ab, als solche, die stärker inhaltliche Interessen angegeben hatten.

Bowlay selbst (1979b) hatte Stärke der Leistungsmotivation, Attributionsstil und Zeitdistanz der gesteckten Studienziele als motivationale Einflußgrößen auf das Durchhalten im Fernstudium vermutet. Keine dieser Variablen - gemessen bei Aufnahme des Studiums - stand in signifikanter Beziehung zum Verbleib im Studium, jedoch zeigte sich, daß andere motivationale Variable mit Studienabbruch zusammenhingen: Weiterstudierende gaben bereits im ersten Studienjahr eine höhere (generelle) Erfolgszuversicht an und maßen Erfolg eine höhere persönliche Wichtigkeit bei als Studenten, die ihr Fernstudium später wieder abbrachen.

Bowlay's Befund kann als Hinweis auf die Relevanz motivationaler Variablen bei der Prognose von Studienabbruch im Fernstudium interpretiert werden. Auch zeigt sich hier, daß globale Motivationsmaße (wie Stärke des Leistungsmotivs) als Prädiktoren weniger gut geeignet sind als die differenzierten Bestimmungstücke des Motivationskonstrukts.

Über den Einfluß nicht-motivationaler Persönlichkeitsvariablen auf den Studienerfolg im Fernstudium sind mir keine Unteruchungen bekannt (und werden auch nicht in Holmberg (1982a; b) aufgeführt).

Zusammenfassung: Über den Einfluß von Motivation zu Beginn des Studiums auf das Durchhalten oder Abbrechen eines Fernstudiums herrscht in der Fernstudienforschung bisher keine übereinstimmende Meinung. Der Einfluß nicht-motivationaler Persönlichkeits-Variablen scheint noch überhaupt nicht thematisiert worden zu sein.

3. Durchführung der Untersuchung

Überblick

An 1000 Interessenten am Fernstudium, die in den ersten Monaten des Jahres 1980 an einem Beratungsangebot (STEB, s.u.) der Fernuniversität teilgenommen hatten, wurde ein Persönlichkeitsfragebogen (Gießen-Test) verschickt. 544 Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt

zurückgeschickt und bilden damit die Untersuchungsstichprobe. Für jeden Interessenten der Stichprobe wurde dann nachgeprüft, ob er (oder sie) sich zum darauffolgenden Studienjahr (WS8o/81) an der Fernuniversität eingeschrieben hat und auch im zweiten Studienjahr (WS 81/82) noch immatrikuliert war (vgl. Abb. 1). Im einzelnen:

Stichprobe

Befragt wurden Interessenten am Fernstudium, die an der (damals noch in Entwicklung befindlichen) Studien-Eingangs-Beratung (STEB) der Fernuniversität teilgenommen hatten. Alle Teilnehmer hatten den Einführungskurs "Studieren an der Fernuniversität" (Fritsch und Mitarbeiter 198o) angefordert, und einen darin enthaltenen Fragebogen (STEB-Fragebogen) an die Fernuniversität eingesandt.

Der Einführungskurs informiert über das Studienangebot an der Fernuniversität und weist auf die Besonderheiten und mögliche Probleme im Fernstudium hin (isoliertes Lernen, Doppel- oder Dreifach-Belastung durch Studium, Beruf und Hausarbeit, erforderliche Arbeitstechniken usw.). In den Text eingebettet sind jeweils "Selbsterkundungsfragen" zu den angesprochenen Problembereichen, in denen der Interessent sich mit seiner eigenen Situation auseinandersetzen soll. Der Interessent kann seine Antworten auf die Selbsterkundungsfragen, sowie einige sozialstatistische Angaben auf den im Einführungskurs enthaltenen Fragebogen (STEB-Fragebogen) übertragen und an die Fernuniversität einsenden. Zu späteren Phasen der Erprobung von STEB und routinemäßig ab 1981 wurde dem Interessenten ein Beratungsbrief zugesandt, der von einem Computerprogramm aufgrund der im STEB-Fragebogen abgegebenen Antworten erstellt worden ist. Dies trifft jedoch auf die Teilnehmer dieser Untersuchung noch nicht zu. Einen detaillierten Oberblick über das STEB-Beratungs-System geben Fritsch, Küffner, Schuch & Gogolok (1979).

Bei den befragten Fernstudien-Interessenten handelt es sich also um eine selbst-selegierte Stichprobe (Anfordern des Einführungskurses, Einsenden des STEB-Fragebogens) aus der (nicht genau bestimmbaren) Population der Fernstudien-Interessenten.

Persönlichkeits-Fragebogen

Der "Gießen-Test" (GT von Beckmann & Richter 1972) ist ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument, das für psychotherapeutische Zwecke entwickelt wurde. Er erfaßt psychosoziale Einstellungen und

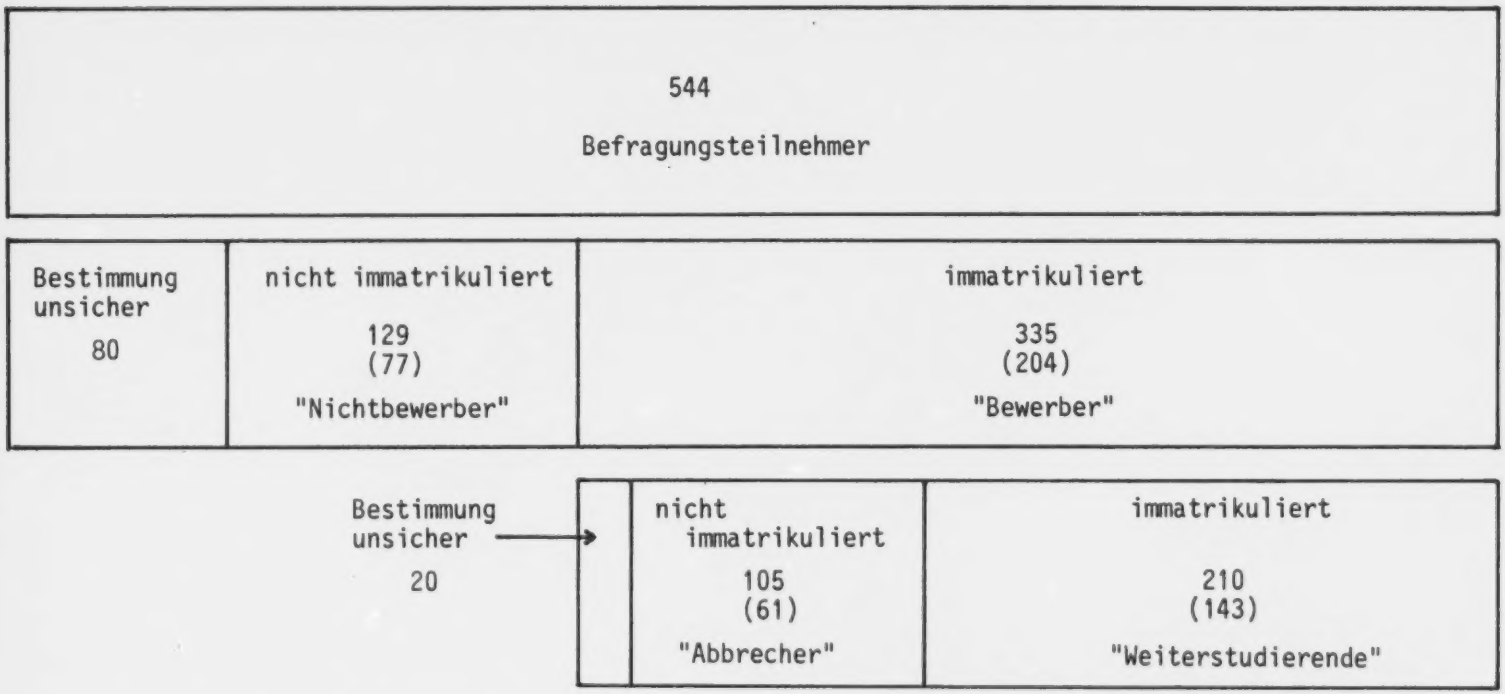

Abb. 1 : Verbleib im Studium der befragten Fernstudieninteressenten. In den Feldern ist die jeweilige Gruppengröße angegeben; in Klammern: die Teilgruppe der "abschlußorientierten" Befragungsteilnehmer.

Reaktionen in Form von Selbstbeschreibung der Probanden. Das so erhobene Selbstbild drückt keine "objektiven" Persönlichkeitseigenschaften aus; es wird hier als Indikator für Selbstkonzepte der Person angesehen, die wiederum in vielen neueren Persönlichkeitstheorien zentrale Bestimmungsstücke der Persönlichkeit darstellen (z.B. Epstein 1979). Der Fragebogen ist als Anhang 1 beigefügt.

Der Gießen-Test umfaßt 40 Items, die in sechs Standard-Skalen zusammengefaßt werden können. Da fünf der sechs Standard-Skalen nicht aufgrund inhaltlicher Kriterien sondern faktorenanalytisch an einer Stichprobe psychosomatischer Patienten gewonnen worden sind, ist unklar, inwieweit die Gruppierung der Fragebogenantworten auf die Standard-Skalen auch für die hier befragten Fernstudien-Interessenten angemessen ist.

So werden abweichende Faktorenstrukturen bei anderen (nicht-klinischen) Stichproben z.B. von den Testautoren selbst (Beckmann & Richter 1972, 24), sowie von Liepmann & Hoppe (1976) und Kuda (1976) berichtet. Da unsere eigenen Faktorstruktur-Vergleiche noch nicht abgeschlossen sind , werden hier nur Analysen auf Item-Ebene vorgestellt.

Die Probleme dieser Vorgehensweise (geringe Reliabilität der Item-Werte (vgl. Holling & Liepmann 1979, 276) und Unübersichtlichkeit der Befunde) werden in Kauf genommen.

Teilnahme am Fernstudium

Die Identifizierung der Befragungsteilnehmer als immatrikuliert zu den beiden Zeitpunkten (WS 80/81 und WS 81/82) erfolgte über ein Computerprogramm, das Namen und Adresse der Befragten mit den Angaben der Studenten-Datei verglich. Alle Fälle, in denen ein Teilnehmer nicht sicher als immatrikuliert oder nicht-immatrikuliert eingestuft werden konnte, wurden ausgeschlossen (sie erscheinen als Kategorie "unsicher" in Abb. 1).

Daß jemand an der Fernuniversität eingeschrieben ist, bedeutet nicht unbedingt, daß er auch tatsächlich studiert (indem er mit den Studienbriefen arbeitet, Einsendeaufgaben zur Korrektur ein-

schickt usw.). Nur derjenige, der, zumindest zeitweise, tatsächlich studiert hat, kann sinnvoll als Studienabbrecher oder Weiterstudierender klassifiziert werden (vgl. Keegan 1982, 31). Da für die vorliegende Untersuchung keine Statistiken über das tatsächliche Studierverhalten der Befragten verfügbar waren, sind für die Analyse des Abbruchverhaltens nur solche Befragungsteilnehmer herangezogen worden, die aufgrund ihrer Antworten im STEB-Fragebogen als "abschlußorientiert" eingestuft werden konnten.

"Abschlußorientierte" Interessenten hatten angegeben, einen Abschluß, mindesten aber die Zwischenprüfung an der Fernuniversität ablegen zu wollen. Ausgeschlossen sind auf diese Weise Interessenten für ein Gast- oder Zweithörer-Studium, sowie Interessenten für einen "ordentlichen" Hörerstatus, die nicht mindestens die Zwischenprüfung an der Fernuniversität ablegen wollten. Diese Art der Gruppierung stellt natürlich nur eine grobe Annäherung an die Gruppe der (später) tatsächlich Studierenden dar, abschlußorientierte Abbrecher haben aber auf jeden Fall ein vor Beginn des Studiums angegebenes Ziel nicht erreicht.

4 Untersuchungen zur Repräsentativität der Stichprobe.

Die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe kann im Hinblick auf drei unterschiedliche Personengruppen diskutiert werden:

- die 1000 STEB-Teilnehmer, denen ein Gießen-Test zugeschickt worden ist (also Repräsentativität des Rücklaufs),
- Fernstudieninteressenten und
- Fernstudenten.

In die Untersuchungsstichprobe sind nur die zurückgesandten GT-Antwortbögen aufgenommen worden, die vollständig ausgefüllt und sich eindeutig einem STEB-Fragebogen zuordnen ließen, also nicht anonym zurückgeschickt wurden. Auf diese Weise waren von etwa 700 rücklaufenden Fragebögen 544 verwertbar. Ein Vergleich der GT-Antworten der aufgenommenen vs. nicht-aufgenommenen Fragebögen war nicht möglich, da letztere nicht zur Verfügung standen. Es ist jedoch möglich, die Untersuchungsstichprobe mit den restlichen Befragungsteilnehmern (Nicht-Rücksendern und nicht-aufgenommenen Rücksendern) anhand ihrer Antworten im STEB-Fragebogen zu vergleichen.

Es zeigt sich, daß beide Gruppen sich in 6 von 40 STEB-Fragebogen-Items signifikant (5%-Niveau) unterscheiden. Die unterschiedlichen Antworten geben jedoch kein einheitliches Bild (Arbeitsbericht S.13ff). Zieht man ferner die sonst gefundenen starken Unterschiede in den Antworten zum STEB-Fragebogen innerhalb und zwischen einzelnen Jahrgängen in Betracht (s.u.), so erscheint es angemessen, beide Gruppen als relativ ähnlich einzustufen. Für eine systematische Auslese beim Rücklauf der Fragebögen gibt es also keine Anzeichen.

Verglichen mit immatrikulierten Fernstudenten und z.T. auch mit anderen Fernstudieninteressenten (STEB-Teilnehmern) unterscheidet sich die Untersuchungsstichprobe im Hinblick auf Altersstruktur, Verteilung der Geschlechter, der Hörerstatusgruppen und der Studienfachwahlen:

Das weibliche Geschlecht ist in der Untersuchungsstichprobe sowohl gegenüber Fernstudenten (eingeschrieben zum Zeitpunkt der Erhebung) als auch gegenüber STEB-Teilnehmern (der gesamte Jahrgang 1980 ohne die Mitglieder der Untersuchungsstichprobe) unterrepräsentiert (Tab.1).

Stichprobe	männlich	weiblich	Gesamt	Chi² (1)
1 Teilnehmer der Befragung	451 82.9 %	93 17.1 %	544	
2 STEB-Teilnehmer 1980 (ohne Befr.)	2899 76.0 %	914 24.0 %	3813	12.66 ***
3 Fernstudenten Stj. 79/80	17355 76.6 %	5297 23.4 %	22652	11.78 ***

Tab. 1 : Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht für: 1) Teilnehmer dieser Befragung, 2) STEB-Teilnehmer des Jahres 1980 ohne die Teilnehmer dieser Befragung und 3) Fernstudenten (immatrikuliert zum Zeitpunkt der Befragung). Die Chi²-Werte gelten für den Vergleich mit der Untersuchungsstichprobe.

Mit einem durchschnittlichen Alter von 28.1 Jahren unterscheidet sich die Untersuchungsstichprobe nicht statistisch bedeutsam vom Durchschnittsalter der anderen STEB-Teilnehmer des gleichen Jahres (27.7 Jahre). Gegenüber der Altersstruktur der immatrikulierten Fernstudenten (zum Erhebungszeitpunkt) jedoch ist in der Untersuchungsstichprobe die die jüngere Altersgruppe (bis 24 Jahre) überrepräsentiert (Abb.2).

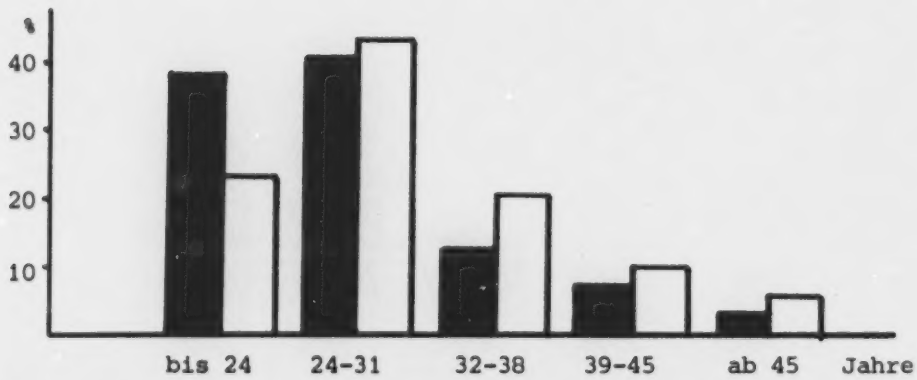

Abb. 2 : Alterstruktur der Untersuchungsstichprobe (schwarz) verglichen mit den zum Zeitpunkt der Befragung (St.J. 79/80) immatrikulierten Fernstudenten (weiß). (Chi²(4)=73.1 ; p 0.001). Die Werte im Anhang ,Tab.2 .

Das deutliche Übergewicht der jüngeren und der männlichen Befragungsteilnehmer zeigt sich auch im Vergleich mit der neueren (für die Bevölkerung der BRD repräsentativen) Standardisierungsstichprobe zum Gießen-Test (Beckmann,Brähler & Richter 1977) (Tab.2). Da ein Teil der Gießen-Test-Items alters- und geschlechtsabhängig ist (Beckmann & Richter 1972; Beckmann,Brähler & Richter 1977), muß beim Vergleich von Stichproben unterschiedlicher Alters- und Geschlechts-Zusammensetzung mit verzerrten Ergebnissen gerechnet werden.

	männlich		weiblich			
bis 34 Jahre	376 69.4%	324 20.6%	81 14.9%	311 19.8%	457 84.3%	635 40.3%
über 34 Jahre	72 13.3%	403 25.6%	13 2.4%	537 34.1%	85 15.7%	940 59.7%
	448 82.7%	727 46.2%	. 94 17.3%	848 53.8%	542 100.0%	1575 100.0%

Tab. 2 : Häufigkeiten nach Alters- und Geschlechtsgruppen, wie sie beim Gießen-Test verwendet werden. Jeweils links: Teilnehmer dieser Befragung; rechts: repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD, die der neuen Standardisierung des Gießen-Test zugrunde liegt. Die Untersuchungsstichprobe enthält 2 fehlende Werte. Für die Neustandardisierungs-Stichprobe schwankt das n je nach Item; hier wird die Mitte des Streuungsintervalls angegeben. ($Chi^2(3)=478.9$, $p<0.001$).

Nach angestrebtem Hörerstatus unterscheiden sich die Befragungsteilnehmer sowohl von anderen Fernstudieninteressenten (restlichen STEB-Teilnehmern des gleichen Jahres), von Fernstudenten (immatrikuliert zum Zeitpunkt der Erhebung) und Studienanfängern (Neuimmatrikulierten zum darauffolgenden Einschreibtermin): die "ordentlichen" Statusgruppen (Vollzeit- und Teilzeit-Studium) sind in der Untersuchungsgruppe gegenüber allen drei Vergleichsgruppen überrepräsentiert (Tab. 3).

	Vollz.	Teilz.	Gasth.	Zweith.	Chi²(3) = 1 vs.	2 vs.	3 vs.
1 Teilnehmer Befragung	59 10.0 %	343 63.4 %	114 21.1 %	25 4.6 %			
2 restl. STEB '80	321 8.5 %	1932 51.0 %	1142 30.1 %	394 10.4 %	46.8 ***		
3 Fernstud. St.J.79/80	1718 7.6 %	9898 43.7 %	7723 34.1 %	3313 14.6 %	117.3 ***	98.4 ***	
4 Neuimmatr. St.J.80/81	1095 7.8 %	5136 36.5 %	4991 35.4 %	2868 20.3 %	203.51 ***	348.0 ***	285.7 ***

Tab. 3 : Häufigkeitsverteilung nach Hörerstatus für: 1) Teilnehmer dieser Befragung, 2) STEB-Teilnehmer im Jahr 1980 ohne Teilnehmer dieser Befragung, 3) immatrikulierte Fernstudenten zum Zeitpunkt der Befragung und 4) Studienanfänger zum darauffolgenden Immatrikulationstermin. Signifikanzniveaus der Chi²-Werte: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$.

In gleicher Weise unterscheiden sich allgemein STEB-Teilnehmer von Fernstudenten (vgl. Tab.3 und, anhand einer anderen Stichprobe: Kremp & Göttert 1982). Da für die meisten Interessenten die Aufnahme eines ordentlichen Studiums mit zeitlich weitreichenderen und persönlich einschneidenderen Konsequenzen (z.B. Verplanung der eigenen Freizeit auf 6 bis 8 Jahre) verbunden ist, als die Aufnahme eines Gasthörer- oder Zweithörer-Studiums, erscheint es nicht verwunderlich, daß diese Gruppe von Interessenten besonders stark das Beratungs- und Informations-Angebot der Fernuniversität wahrnimmt. Unklar bleibt, warum die ordentlichen Statusgruppen in der Untersuchungsstichprobe auch gegenüber den anderen STEB-Teilnehmern überrepräsentiert sind.

Auch in ihrer Fachwahl unterscheiden sich die Teilnehmer dieser Untersuchung von immatrikulierten Fernstudenten und Studienanfängern: es werden häufiger Studiengänge aus den Fachbereichen Mathematik und weniger häufig Studiengänge aus dem Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften angestrebt (Tab. 4).

Dieser Befund gilt ebenso für die restlichen STEB-Teilnehmer des gleichen Jahres; er ist möglicherweise durch die ungleiche Verteilung der Hörerstatusgruppen in den verschiedenen Fachbereichen bedingt: im Fachbereiche Erziehungs-und Sozialwissenschaften sind die ordentlichen Hörerstatusgruppen unterrepräsentiert (im Vergleich zu den

	Mathe	ESW	WiWi	$Chi^2(2)$ =		
				1 vs.	2 vs.	3 vs.
1 Untersuchungs stichprobe	174 32.2 %	93 17.2 %	257 47.5 %			
2 restl. STEB '80	1211 32.1 %	703 18.6 %	1780 47.1 %	0.5 ns		
3 Fernstud. St.J.79/80	5427 23.9 %	5261 23.3 %	11964 52.8 %	26.2 ***	135.9 ***	
4 Neuimmatrik. St.J.80/81	4217 29.9 %	3285 23.3 %	6588 46.8 %	9.1 *	33.0 ***	181.2 ***

Tab. 4 : Häufigkeitsverteilungen nach Fachbereichen für: 1) Teilnehmer dieser Befragung, 2) STEB-Teilnehmer im Jahr 1980 ohne Teilnehmer dieser Befragung, 3) immatrikulierte Fernstudenten zum Zeitpunkt der Befragung und 4) Studienanfänger zum darauffolgenden Immatrikulationstermin. Die Zuordnung zu den Fachbereichen erfolgte nach Studentenstatistik; Fachbereich Mathematik: Mathematik, Informatik und Elektrotechnik, Fachbereich ESW: Erziehungs- und Sozialwissenschaften; Fachbereich WiWi: Wirtschaftswissenschaften und Jura. Zur Angabe der Signifikanzniveaus siehe Tab. 3.

anderen Fachbereichen) (vgl. Studentenstatistik). Zu erklären bleibt allerdings der relativ niedrige Anteil an Interessenten an Studiengängen aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, der gegenüber den immatrikulierten Fernstudenten, nicht aber gegenüber den Studienanfängern auftritt.

Anhand der Antworten im STEB-Fragebogen unterscheidet sich die Untersuchungsstichprobe stark von den restlichen STEB-Teilnehmern des Jahres 1980: fast die Hälfte der Items weist signifikante (5%-Niveau) Unterschiede auf (Arbeitsbericht, S. 13ff). Da auch in anderen Untersuchungen deutliche Unterschiede im Antwortmuster der STEB-Fragebögen innerhalb und zwischen einzelnen Jahrgängen gefunden wurden (Gogolok 1981; Kremp & Göttert 1982), scheint die Gruppe der STEB-Teilnehmer relativ inkonsistent zu sein. Die Repräsentaivität der Untersuchungsgruppe für STEB-Teilnehmer kann daher kaum eingeschätzt werden.

4.1 Diskussion

Aus den angestellten Untersuchungen ergeben sich keine Hinweise auf systematische Selektionseffekte beim Rücklauf der Fragebögen. Die Untersuchungsstichprobe kann aufgrund ihrer Altersstruktur und den Verteilungen von Hörerstatusgruppen, Studienfachrichtungen und Geschlecht nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der immatrikulierten Fernstudenten gelten.

Offen bleiben muß die Frage, inwieweit die Befragten typisch für Fernstudieninteressenten sind. Die Gruppe all derjenigen, die in irgendeiner Weise ein Fernstudium planen, ist nicht genau bestimmbar; sicher sind diejenigen, die sich dann tatsächlich einschreiben, oder die vorher an einem Beratungsangebot der Fernuniversität teilnehmen, nur ein Teil davon. Da unklar ist, wie sich aus der Gruppe der "wirklichen Fernstudieninteressenten" die STEB-Teilnehmer und die Studienanfänger rekrutieren, läßt sich aus dem Vergleich der befragten Stichprobe mit diesen beiden Gruppen keine Aussage über die Repräsentativität der Stichprobe folgern. Würde man STEB-Teilnehmer und Studienanfänger als typisch für Fernstudieninteressenten annehmen, dann wäre aufgrund der gefundenen Unterschiede die Untersuchungsstichprobe nicht repräsentativ für Fernstudieninteressenten. Eine Verallgemeinerung von Ergebnissen dieser Untersuchung über die Gruppe der befragten Fernstudieninteressenten hinaus ist daher riskant.

5 Untersuchungen zum Selbstbild der befragten Fernstudien-Interessenten

5.1 Auswertungsmethode

Die GT-Selbstbeschreibungen der Fernstudieninteressenten werden zunächst in ihren absoluten Aussagen, also in ihrer Abweichung vom Skalenmittelpunkt ("unentschieden") auf einen der Antwortpole hin betrachtet (Abschnitt 5.2). Daraufhin wird dies Selbstbild mit dem anderer Bevölkerungsgruppen verglichen (Abschnitt 5.3 - 5.5). Als Vergleichsgruppen werden herangezogen:*

- eine ältere repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD (alte Standardisierungsstichprobe des GT), erhoben 1968, n = 660, 291 männlich, 369 weiblich (Beckmann & Richter 1972);
- eine neuere repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD (neue Standardisierungsstichprobe des GT), erhoben 1975, n = 1601, 727 m, 852 w (Beckmann, Brähler & Richter 1977);
- eine für die BRD repräsentative Stichprobe von Ehepaaren, erhoben 1975, 200 Paare (Maak & Beckmann 1979);
- eine repräsentative Stichprobe Gießener Studenten, erhoben 1968, n = 162, 99 m, 63 w (Beckmann & Richter 1972, Tab. 41; hier nach Beckmann & Richter 1979, Tab. 36);
- Studenten, die in Wohngemeinschaften mit mehr als zwei Mitgliedern lebten, n = 127 (Lüttgau & Schneider 1974, zit. nach Beckmann & Richter 1979, Tab. 35);
- eine hauptsächlich aus Studenten und einigen Sozialarbeitern bestehende Initiativgruppe ("Eulenkopf"), n = 73 (Wirth 1976, zit. nach Beckmann & Richter 1979, Tab.46);
- eine Stichprobe "unausgelesener Neurotiker" der Psychosomatischen Universitätsklinik Gießen, n = 235 (Beckmann & Richter 1972, Tab.37).

Soweit in der Literatur die Standardabweichungen mitgeteilt worden sind, wurden für den Vergleich mit der neueren Standardisierungsstichprobe, sowie den studentischen Vergleichsgruppen itemweise t-Tests (zweiseitig) berechnet. Da bei der großen Zahl durchgeführter Testungen befürchtet werden muß, daß ein Teil der als signifikant ausgewiesenen Unterschiede nur zufällig entstanden ist (Inflation des α-Fehlers), werden die errechneten Signifikanzwerte zwar mitgeteilt, aber nicht als Kriterium der Bedeutsamkeit eines Unterschieds herangezogen (vgl. Anmerkung 1).

---

* Die in der Literatur angegebenen Stichprobengrößen ergänzen sich nicht immer zum Gesamtwert (wahrscheinlich aufgrund fehlender Werte).

Aus diesem Grund, und um auch Vergleiche mit Stichproben zu ermöglichen, bei denen aufgrund fehlender Statistiken keine Signifikanztests berechnet werden können, basieren die folgenden Itemvergleiche auf den reinen Differenzen der Item-Mittelwerte beider verglichenen Gruppen.

Zur besseren Übersicht sind die Items nach dem Absolutbetrag der Differenz geordnet und ist jeweils die Bedeutung des Antwortpols aufgeführt, auf den hin die Fernstudieninteressenten von der Vergleichsgruppe abweichen. Auf den ersten Rangplätzen findet man so die Selbst-Aussagen, in denen der Unterschied zur Vergleichsgruppe besonders ausgeprägt ist, und die daher als typische Unterschiede interpretiert werden können.

Als quantitatives Maß für die Ähnlichkeit der Antwortmuster (GT-Item-Mittelwertprofile) zwischen zwei Gruppen wurden jeweils der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r und ein Kongruenzkoeffizient rc, der auch Unterschiede im Niveau zweier Profile berücksichtigt, berechnet (vgl. Anmerkung 2).

5.2 Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten, für sich betrachtet

Als erstes sollen die Aussagen der befragten Fernstudieninteressenten so, wie sie abgegeben wurden, d.h. nicht in ihrer Abweichung vom Selbstbild anderer Bezugsgruppen, sondern absolut betrachtet werden (Tab. 5).

Es fällt auf, daß die Befragten sich fast durchgängig in positivem Licht beschreiben; bei den Items der oberen Ränge könnte höchstens bei Item 5, Rang 7 ("mache mir häufig Gedanken über meine Probleme") eine Unzufriedenheit mit sich selbst mitschwingen. Dieses Überwiegen positiver Selbstbeschreibungen trifft auf alle Untergruppen nach Alter und Geschlecht in gleicher Weise zu (Arbeitsbericht).

Die starke Tendenz zu positiver Selbstbeschreibung scheint jedoch nichts für Fernstudieninteressenten besonders typisches zu sein: auch die Selbstbeschreibungen beider repräsentativer Bevölkerungsstichproben, sowie der Ehepaare, erscheinen in ganz überwiegend positiver Färbung. Etwas problematischer beschreiben sich alle drei studentischen Stichproben, bei denen jedesmal Item 5 ("mache mir häufig Gedanken über meine Probleme") an erster Stelle steht. Deutlich negative Bewertungen lassen sich - unter den hier herangezogenen Vergleichsgruppen - nur aus einem Teil der Selbstschilderungen der Neurotiker-Stichprobe heraushören (Arbeitsbericht).

Rang	Item	Antwort-Richtung	Diff	sign
1	9	andere mit meiner Leistung zufrieden	-1.31	
2	30	kann Partner viel Liebe schenken	-1.30	
3	3	will eher andere lenken	-1.13	
4	34	bin in der Liebe intensiv	-1.05	
5	36	man haelt mich fuer stark	-0.92	
6	26	habe viel Phantasie	-0.92	
7	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	0.91	
8	40	unbefangen anderem Geschlecht gegenueber	-0.90	
9	13	kann gut mit Geld umgehen	-0.90	
10	8	wenig aengstlich	-0.87	
11	38	kann leicht bei einer Sache bleiben	-0.86	
12	33	kann mich gut durchsetzen	0.85	
13	12	suche engen Anschluss an andere	0.73	
14	23	man haelt mich fuer wertvoll	0.70	
15	32	mache mir haeufig Sorgen um andere	0.66	
16	22	gerate selten in Auseinandersetzungen	0.65	
17	7	will andere uebertreffen	-0.64	
18	28	kann leicht mit anderen zusammenarbeiten	0.63	
19	17	kann mich leicht binden	-0.61	
20	14	selten bedrueckt	-0.58	
21	29	mache mir selten Selbstvorwuerfe	-0.54	
22	2	suche eher Geselligkeit	-0.53	
23	31	bin eher eigensinnig	0.46	
24	18	bin mit Wahrheit eher uebergenau	0.44	
25	16	kann mich leicht beliebt machen	0.38	
26	1	bin eher geduldig	0.36	
27	10	habe zu anderen viel Vertrauen	-0.34	
28	15	gebe wenig von mir preis	0.32	
29	19	gehe nur schwer aus mir heraus	0.31	
30	37	kann leicht anziehend wirken	0.21	
31	21	bin eher ueberordentlich	0.21	
32	39	kann sehr leicht ausgelassen sein	0.20	
33	25	fuehle mich anderen sehr nahe	0.18	
34	24	schaffe mir im Leben eher Muehe	-0.14	
35	6	reagiere Aerger ab	0.14	
36	20	wirke juenger	-0.11	
37	35	bin schlechter Schauspieler	0.10	
38	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	0.10	
39	27	schoen auszusehen ist mir wichtig	0.08	
40	4	stark beeinflusst durch Bedingungen	-0.07	

Tab. 5 : GT-Selbstbild (absolut) der Fernstudieninteressenten (Gesamtgruppe): Antworten im Giessen-Test, geordnet nach Abweichungsbetrag des Gruppenmittelwerts vom Mittelpunkt (='unentschieden') der Antwortskala. Angegeben ist jeweils die Bedeutung des Antwortpols, auf den hin die Antwort abweicht.

Betrachtet man die Selbstschilderungen der Fernstudieninteressenten weiter inhaltlich, so will sich kein recht prägnantes Bild ergeben: in den obersten Rängen stehen Aussagen aus ganz unterschiedlichen Bereichen:Leistungsfähigkeit, Liebesfähigkeit, Durchsetzungswille und Stärke.

Auffällig ist, daß an erster Stelle (wenngleich kaum unterschieden von Rang 2 und 3) das Leistungsthema steht: als besonders ausgeprägten Zug ihrer Person stellen die befragten Fernstudieninteressenten ihre Leistungsfähigkeit in den Augen der anderen heraus.

Dies Item nimmt erstaunlicherweise auch in beiden repräsentativen Bevölkerungsstichproben und bei den Ehepaaren den ersten Rangplatz ein, bei den Neurotikern findet es sich immerhin noch auf dem 5.Platz, während es bei den studentischen Gruppen auf mittlere und hintere Rangplätze abfällt (z.B. bei den Wohngemeinschaftsstudenten auf den drittletzten Platz)(Arbeitsbericht).

Hier folgen die Fernstudieninteressenten einer Leistungs-Ideologie, wie sie für die erwachsene Bevölkerung der BRD charakteristisch zu sein scheint: als prägnantester Zug der eigenen Person wird erlebt, inwieweit man Standards der Leistungsfähigkeit genügt, die zudem noch von anderen gesetzt werden.

Praktisch gleichrangig mit der "Leistungsfähigkeit in den Augen anderer" rangiert in der Selbstbeschreibung der Fernstudieninteressenten die Aussage "ich glaube, ich kann einem Partner außerordentlich viel Liebe schenken"(Item 30). Dies Item steht bei den Untergruppen der jüngeren Männer und Frauen an erster Stelle der Rangliste, bei den beiden älteren Untergruppen unter den ersten 10 Rangplätzen, wobei es bei den beiden weiblichen Gruppen jedesmal höher rangiert als Item 9 (Leistungsfähigkeit) und bei den beiden männlichen Gruppen auf gleichem Rang oder unterhalb von "Leistungsfähigkeit". Hier zeigt sich das Antwortmuster konsistent mit dem traditionellen Geschlechtsrollen-Stereotyp, wonach der Frau (im Vergleich zum Mann) eine stärkere Liebesfähigkeit angetragen oder zugeschrieben wird. Dies Muster wird hier von der Gruppe der jüngeren Männer durchbrochen.

Auch die starke Betonung der eigenen Liebesfähigkeit ist kein spezifischer Zug des Selbstbilds der Fernstudieninteressenten: dies Item steht auch im Selbstbild beider repräsentativer Bevölkerungsstichproben,

der Ehepaare, der Neurotiker und zwei der studentischen Stichproben unter den ersten 10 Rangplätzen. Allein die Gruppe der Wohngemeinschaftsstudenten glaubt, einem Partner eher wenig Liebe schenken zu können (Arbeitsbericht).

Als drittstärkste Aussage geben die befragten Fernstudieninteressenten an "ich lege es eher darauf an, andere zu lenken, als gelenkt zu werden" (Item 3). Diese Aussage ist besonders charakteristisch für männliche Interessenten (Rang 2 bzw. 3), und die Gruppe der älteren Frauen (Rang 4), während dies Item in der Selbstdarstellung der jüngeren Frauen erst an 15. Stelle steht. Auch hier scheint ein traditionelles Geschlechtsrollen-Stereotyp durch, in dem es für Männer wichtiger ist als für Frauen, sich selbst durchzusetzen. Allerdings paßt die Selbstschilderung der älteren Frauen nicht in dies Schema.

Mit diesem deutlich geäußerten Selbstbestimmungswillen unterscheiden sich die befragten Fernstudien-Interessenten (zumindest als Gesamtgruppe) deutlich von allen anderen Bevölkerungsgruppen, bei denen dies Item nicht vor dem 10. Rangplatz (repäsentative Studentenstichprobe), meist aber in der Mitte oder am Ende der Rangliste steht.

5.2.1 Diskussion

Als deutliche Züge des Selbstbilds der befragten Fernstudieninteressenten wurde eine starke Tendenz zu positiver Selbstdarstellung, sowie als herausragende Aussagen: Leistungs- und Liebesfähigkeit und Durchsetzungswille gefunden. Die Selbstdarstellung der Fernstudieninteressenten kann - für sich betrachtet - die These, daß besonders kontaktscheue Personen sich für Fernunterricht interessieren, nicht stützen. Die andere These, wonach Fernunterricht besonders attraktiv für Personen mit starkem Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ist, erhält eine gewisse Unterstützung durch die relativ starke Betonung der Aussage "will eher lenken als gelenkt werden". Darüberhinaus läßt die Selbstbeschreibung der befragten Fernstudieninteressenten keine besonders prägnanten Züge erkennen; die durchgängige Tendenz zu positiv getönten Aussagen scheint ein generelles Kennzeichen der Selbstdarstellung der durchschnittlichen deutschen Erwachsenen zu sein.

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf	Diff	sign
1	7	will andere uebertreffen	-1.06	**
2	31	bin eher eigensinnig	0.86	**
3	35	bin guter Schauspieler	-0.67	**
4	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	-0.63	***
5	3	will eher andere lenken	-0.56	**
6	20	wirke aelter	0.55	***
7	27	schoen auszusehen ist mir unwichtig	-0.52	**
8	25	fuehle mich anderen sehr fern	-0.45	**
9	22	gerate haeufig in Auseinandersetzungen	-0.42	**
10	4	wenig beeinflusst durch Bedingungen	0.39	**
11	39	kann nur schwer ausgelassen sein	-0.36	**
12	24	schaffe mir im Leben eher Bequemlichkeit	0.36	**
13	26	habe viel Phantasie	-0.35	**
14	13	kann schlecht mit Geld umgehen	0.35	***
15	2	meide eher Geselligkeit	0.35	**
16	34	bin in der Liebe intensiv	-0.29	**
17	21	bin sehr wenig ordentlich	-0.29	**
18	19	gehe nur schwer aus mir heraus	0.29	**
19	23	man haelt mich fuer minderwertig	-0.25	**
20	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	0.24	**
21	32	mache mir selten Sorgen um andere	-0.23	**
22	9	andere mit meiner Leistung unzufrieden	0.23	**
23	10	habe zu anderen wenig Vertrauen	0.20	**
24	6	reagiere Aerger ab	0.19	*
25	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	0.18	*
26	40	befangen anderem Geschlecht gegenueber	0.14	t
27	38	kann leicht bei einer Sache bleiben	-0.12	t
28	33	kann mich eher schlecht durchsetzen	-0.12	t
29	37	kann nur schwer anziehend wirken	-0.10	ns
30	18	bin mit Wahrheit eher uebergenau	0.07	ns
31	12	suche engen Anschluss an andere	0.07	ns
32	14	oft bedrueckt	0.06	ns
33	36	man haelt mich fuer stark	-0.05	ns
34	29	mache mir selten Selbstvorwuerfe	-0.05	ns
35	16	kann mich nur schwer beliebt machen	-0.05	ns
36	8	wenig aengstlich	-0.03	ns
37	17	kann mich leicht binden	-0.02	ns
38	1	bin eher geduldig	0.02	ns
39	15	gebe viel von mir preis	-0.01	ns
40	30	(kann Partner wenig Liebe schenken)	0.00	ns

Tab. 6 : Abweichungen des GT-Selbstbilds von Fernstudieninteressenten gegenueber Normalbevoelkerung (neue Standardisierungsstichprobe des GT), Gesamtgruppen .(1)

(1) Die Items sind nach der Groesse des Abweichungsbetrags geordnet (jeweils Differenz der Mittelwerte), angegeben ist die Bedeutung des Antwortpols,in dessen Richtung die Antwort der Fernstudieninteressenten von der Vergleichsgruppe abweicht. Signifikanzniveaus des Mittelwertunterschieds (t-Test,zweiseitig):t = 10% , * = 5% , ** = 1% , *** = 0.1% .

5.3 Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zur Normalbevölkerung

In diesem Abschnitt wird das Selbstbild der befragten Fernstudieninteressenten in dessen Abweichung vom mittleren Selbstbild der deutschen Durchschnittsbevölkerung untersucht. Das Ausmaß der Übereinstimmung in den mittleren GT-Antwortprofilen von Fernstudieninteressenten und verschiedenen Bevölkerungsstichproben läßt sich aus Tabelle 6 im Anhang entnehmen: das Itemprofil der Befragten korreliert hoch mit den Itemprofilen beider repräsentativen Bevölkerungsstichproben und der Ehepaar-Stichprobe, wobei diese drei Gruppen einander ähnlicher sind (r = .95 - .98) als jede der drei Gruppen den Fernstudieninteressenten (r = .85 - .87). Es ist daher vertretbar, die folgenden Vergleiche nur mit einer dieser Bevölkerungsgruppen durchzuführen; dazu wird die neuere der repräsentativen Bevölkerungsstichproben herangezogen (Neustandardisierungsstichprobe).

Trotz der relativ großen Ähnlichkeit der mittleren Antwortprofile von Fernstudieninteressenten und Normalbevölkerung zeigen sich beim Vergleich der einzelnen Items doch deutliche Unterschiede (Tab. 6): über die Hälfte der Items weisen Mittelwertunterschiede auf dem 5%-Signifikanzniveau auf. Ein Teil dieser Unterschiede mag dadurch bedingt sein, daß - verglichen mit der Bevölkerungsstichprobe - in der Gesamtgruppe der Fernstudieninteressenten die jüngeren und die männlichen Teilnehmer überrepräsentiert sind (vgl. Tab. 2). Um Verzerrungen durch unterschiedliche Stichproben-Zusammensetzungen zu vermeiden, müssen daher die einzelnen Untergruppen einzeln miteinander verglichen werden (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Tab. 7 führt die Items auf , bei denen die Fernstudieninteressenten in allen Untergruppen-Vergleichen in gleicher Richtung vom Selbstbild der Normalbevölkerung abweichen. Betrachten wir zunächst die drei Aussagen, die - absolut - im Selbstbild der Fernstudieninteressenten am stärksten ausgeprägt sind: Items 9, 30 und 3. Zwei dieser Items haben jetzt ihre Aussage verkehrt: die befragten Fernstudieninteressenten beschreiben sich in allen Untergruppen weniger als leistungsfähig in den Augen

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf:	RangS	mDiff
1	7	will andere uebertreffen	6	-1.13
2	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	8	-0.94
3	31	bin eher eigensinnig	28	0.70
4	39	kann nur schwer ausgelassen sein	41	-0.51
5	3	will eher andere lenken	43	-0.55
6	25	fuehle mich anderen sehr fern	48	-0.53
7	2	meide eher Geselligkeit	52	0.47
8	35	bin guter Schauspieler	58	-0.50
9	22	gerate haeufig in Auseinandersetzungen	68	-0.45
10	26	habe viel Phantasie	71	-0.46
11	9	andere mit meiner Leistung unzufrieden	74	0.37
12	23	man haelt mich fuer minderwertig	92	-0.28
13	33	kann mich eher schlecht durchsetzen	106	-0.24
14	12	meide engen Anschluss an andere	129	-0.12
15	30	kann Partner wenig Liebe schenken	135	0.11

Tab. 7 : Abweichung des GT-Selbstbilds der Fernstudien-Interessenten gegenueber Normalbevoelkerung (neue Standarsisierungsstichprobe des GT) in allen Alters-Geschlechts-Gruppen (vgl.Anhang,Tab.3).(1)

anderer (Item 9) und weniger oder gleichstark als liebesfähig (Item 30). Nur die in der Selbstdarstellung der befragten Fernstudieninteressenten am drittstärksten ausgeprägte Aussage ("will eher lenken als gelenkt werden", Item 3) hebt das Selbstbild der Befragten noch in gleicher Richtung und recht ausgeprägt vom Selbstbild der durchschnittlichen Deutschen ab.

In welchen Aussagen weicht nun die Selbstdarstellung der Fernstudieninteressenten besonders stark und in allen Untergruppen von der Normalbevölkerung ab ? Es fällt ins Auge, daß die Befragten ihr Verhältnis zu anderen abweichend in Richtung auf stärkere Konkurrenz beschreiben, und zwar sowohl im Hinblick auf Leistung als auch auf Durchsetzung: stärker als die Durchschnittsdeutschen wollen die Befragten andere übertreffen (Item 7), und haben dabei doch weniger den Eindruck, daß andere mit ihrer Leistung zufrieden sind (Item 9); sie wollen eher

(1) Aufgefuehrt sind die Items, in denen die Fernstudieninteressenten von allen Vergleichsgruppen in gleicher Richtung abweichen. Die Items sind geordnet nach Summe der Rangplaetze des Items ueber alle Vergleiche (RangS). mDiff = mittlere Item-Differenz ueber alle Vergleiche.

lenken als gelenkt werden (Item 3) und schildern sich als eigensinnig (Item 31), wobei sie weniger als die Normalbevölkerung glauben, sich gut durchsetzen zu können (Item 33). Weiter beschreiben die Fernstudieninteressenten sich selbst abweichend von der Normalbevölkerung in Richtung auf eingeschränkt im sozialen Kontakt: sie können weniger gut eng mit anderen zusammenarbeiten (Item 28), fühlen sich anderen weniger nahe (Item 25) und suchen weniger stark Geselligkeit (Item 2). Da sie sich auch weniger als ausgelassen (Item 39) beschreiben, und weniger glauben, für wertvoll gehalten zu werden (Item 23) könnte sich in dieser Abweichung von der Selbstbeschreibung der Normalbevölkerung eine stärkere Konfliktbelastetheit der sozialen Beziehungen ausdrücken.

Es soll noch einmal betont werden, daß diese Aussagen die Richtung der Abweichung von der Vergleichsgruppe (hier die Normalbevölkerung) wiedergeben, nicht die Aussagen der Fernstudieninteressenten über sich in ihrer absoluten Bedeutung. So haben die Fernstudieninteressenten bei den oben genannten Items absolut gesehen geantwortet (vgl. Tab. 5):
- "kann leicht mit anderen zusammenarbeiten" (Item 28);
- "kann leicht ausgelassen sein" (Item 39);
- "fühle mich anderen sehr nahe" (Item 25);
- "suche eher Geselligkeit" (Item 2);
- "andere sind mit meiner Leistung zufrieden" (Item 9);
- "man hält mich für wertvoll" (Item 23) und
- "kann mich gut durchsetzen" (Item 33),

wobei diese Antworten weniger stark ausgeprägt sind als bei der Vergleichsstichprobe. Einzig die Aussagen:
- "will andere übertreffen" (Item 3);
- "bin eher eigensinnig" (Item 7) und
- "will eher lenken als gelenkt werden" (Item 3)

sind auch absolut gesehen Teil des Bildes, das die befragten Fernstudieninteressenten von sich zeichnen.

5.3.1 Diskussion

Betrachtet man zunächst die prägnantesten Abweichungen des Selbstbilds der befragten Fernstudieninteressenten vom Selbstbild der Durchschnittsbevölkerung, dann erfahren zwei der eingangs formulierten Vermutungen eine gewisse Unterstützung:

1.) Fernstudieninteressenten beschreiben sich weniger stark als die Normalbevölkerung sozialen Kontakten zugewandt. Dieser Befund steht im Einklang mit der These, wonach Fernunterricht besonders attraktiv

ist für Personen, die wenig Wert auf Sozialkontakte legen oder solche aktiv meiden.

2.) Als ein anderer Grund für die Wahl von Fernunterricht wurde eingangs das Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung vermutet. Für Personen mit solcher Bedürfnisstruktur ist danach Fernunterricht deshalb attraktiv, da hier größere Freiheit in der Wahl von Lernzeit und -ort besteht. Die Abweichungen der Selbstdarstellung in Richtung auf "bin eigensinnig", "kann nur schwer mit anderen zusammenarbeiten" und "will eher lenken als gelenkt werden" könnte ein überdurchschnittlich starkes Bedürfnis nach Selbstbestimmtheit ausdrücken, das auch die Wahl von Fernunterricht motiviert.

Nun läßt sich hier kaum entscheiden, inwieweit die Selbstbeschreibung der Befragten die subjektive Wahrnehmung ihres "wirklichen Seins" (ihres Verhaltens, ihrer Einstellungen usw.) ausdrückt und inwieweit sie durch Normen der Selbstdarstellung bestimmt wird. Eine Interpretation der Unterschiede in den Selbstbeschreibungen zwischen Fernstudieninteressenten und jeweiligen Vergleichsgruppen als Unterschiede des tatsächlichen Verhaltens wäre daher durch die erhobenen Daten kaum begründet. Doch selbst, wenn die gefundenen Unterschiede auf bloßen Unterschieden der Selbstdarstellung (bei gleichem tatsächlichen Verhalten) basieren würden, wäre damit ein interessanter Befund erhoben: beide Gruppen würden sich dann zumindest in den Normen der Selbstdarstellung unterscheiden. Nach dieser Interpretationsvariante würden Fernstudieninteressenten das Obertreffen anderer durch Leistung und Durchsetzungsfähigkeit höher, befriedigende soziale Kontakte dagegen geringer bewerten als der Bevölkerungsdurchschnitt, und diese Bewertung in ihrer Selbstdarstellung zum Ausdruck bringen.

Weiter stellt sich die Frage, ob die gefundenen Abweichungen im Selbstbild besonders typisch für Interessenten am Fernstudium (oder allgemeiner: Fernunterricht) sind. Da als Vergleichsgruppe eine für die Gesamtbevölkerung repräsentative Stichprobe der BRD herangezogen worden ist, kann es sein, daß die gefundenen Abweichungen nicht für Fernunterrichtsinteressenten charakteristisch sind, sondern für eine sehr viel ausgedehntere

Schicht oder Bevölkerungsgruppe, aus der sich die Interessenten am Fernunterricht rekrutieren. Zu denken wäre dabei z.B. an Schichten innerhalb des Mittelstandes, bei denen Leistungstüchtigkeit und Selbstbestimmung besonders hoch bewertet werden (vgl. z.B. Heckhausen 1972). Aus den vorhandenen Daten läßt sich der sozioökonomische Status der Befragten nicht genau bestimmen, einige Befunde aus den STEB-Fragebogen-Antworten deuten aber auf ein Oberwiegen mittelständischer Teilnehmer hin: 70% der Interessenten haben Abitur oder eine gleichwertige Hochschulzulassungsberechtigung, 46% sind im öffentlichen Dienst beschäftigt, 75% beschreiben sich als mehr oder weniger geübte Benutzer von wissenschaftlichen Bilbliotheken und 92% verfügen zuhause über einen eigenen Schreibtisch. Es kann also sein, daß die gefundenen Abweichungen der Antwortmuster in Richtung auf Durchsetzungswille und Konkurrenzorientierung dann nicht mehr auftreten, wenn zum Vergleich Stichproben der gleichen sozialen Schicht herangezogen werden könnten.

Zur Beantwortung der Frage, ob das Interesse am Fernunterricht mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängt, müßte eine optimale Vergleichsgruppe auch über den sozioökonomischen Status hinaus noch weiter eingegrenzt sein, besonders interessant wären hier Teilnehmer an akademischen Weiterbildungsveranstaltungen mit Präsenzunterricht. Leider gibt es für solche Stichproben keine GT-Daten (Brähler, schriftl. Mitteilung). Als gewisse Annäherung an sozial mit der Befragungsgruppe vergleichbaren Stichproben werden im nächsten Abschnitt je eine Gruppe höherer Schulbildung und höheren Einkommens als Vergleichsstichproben herangezogen.

5.4 Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zu Gruppen mit unterschiedlichem sozialem Status

Spiegelt sich in den Abweichungen des Selbstbildes der befragten Fernstudieninteressenten vom Selbstbild der Durchschnittsbevölkerung die Schichtzugehörigkeit der Befragten wieder, oder sind die gefundenen Abweichungen darüberhinaus noch typisch für Interessenten am Fernunterricht ? Zum Vergleich werden hier Untergruppen nach Bildung und Einkommen der alten Standardisierungsstichprobe (siehe S.17) verwendet.

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf:	RangS	mDiff
1	7	will andere uebertreffen	3	-0.76
2	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	5	-0.66
2	31	bin eher eigensinnig	5	0.69
4	27	schoen auszusehen ist mir unwichtig	9	-0.57
5	25	fuehle mich anderen sehr fern	12	-0.58
6	21	bin sehr wenig ordentlich	16	-0.46
6	22	gerate haeufig in Auseinandersetzungen	16	-0.46
8	20	wirke aelter	17	0.48
9	13	kann schlecht mit Geld umgehen	18	0.47
10	9	andere mit meiner Leistung unzufrieden	19	0.44
11	35	bin guter Schauspieler	20	-0.46
12	39	kann nur schwer ausgelassen sein	27	-0.36
13	32	mache mir selten Sorgen um andere	28	-0.34
14	23	man haelt mich fuer minderwertig	31	-0.34
15	2	meide eher Geselligkeit	32	0.31
16	14	oft bedrueckt	38	0.27
17	24	schaffe mir im Leben eher Bequemlichkeit	39	0.30
17	33	kann mich eher schlecht durchsetzen	39	-0.25
19	34	bin in der Liebe intensiv	41	-0.26
20	37	kann nur schwer anziehend wirken	42	-0.25
21	10	habe zu anderen wenig Vertrauen	44	0.22
21	30	kann Partner viel Liebe schenken	44	-0.23
23	12	suche engen Anschluss an andere	46	0.22
24	26	habe viel Phantasie	47	-0.25
25	18	bin mit Wahrheit eher grosszuegig	51	-0.19
26	19	gehe nur schwer aus mir heraus	52	0.17
27	16	kann mich nur schwer beliebt machen	53	-0.16
28	3	will eher andere lenken	55	-0.17
29	8	besonders aengstlich	58	0.11
30	4	stark beeinflusst durch Bedingungen	66	-0.09
31	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	67	0.08
31	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	67	0.07
33	1	bin eher ungeduldig	69	-0.07
33	36	man haelt mich fuer stark	69	-0.07
35	6	fresse Aerger in mich hinein	77	-0.03

Tab. 8 : Abweichungen des GT-Selbstbilds der Fernstudien-Interessenten gegenueber Bevoelkerungsstichproben mit ueberdurchschnittlichem Einkommen und Schulbildung (vgl. Anhang,Tab. 4; Erlaeuterungen: Text, sowie Fussnote zu Tab. 7).

Die repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD (erhoben 1968; Beckmann & Richter 1972) wird dabei aufgespalten nach Einkommen (Gesamthaushaltsnettoeinkommen: über 800,-DM im Monat vs. unter 800,-DM im Monat) und Schulbildung (Mittelschulabschluß und Abitur vs. weniger als Mittelschulabschluß).

Gemessen an Maßen der Ähnlichkeit der Antwortprofile ähneln die befragten Fernstudieninteressenten stärker den Gruppen höherer Schulbildung (r = .93) und höheren Einkommens (r = .89) als den Bevölkerungsgruppen geringerer Schulbildung (r = .82) und niedrigeren Einkommens (r = .76) (Tabelle 6 im Anhang).

Die Items, bei denen das Selbstbild der Befragten in gleicher Weise vom Selbstbild der Gruppe höherer Schulbildung und höheren Einkommens abweicht, sind in Tab. 8 aufgeführt. Ein Blick auf die ersten Rangplätze zeigt, daß auch hier die Abweichungen in Richtung auf Übertreffen- und Sich-Durchsetzen-Wollen dominieren, und auch hier Abweichungen in Richtung auf problematischen Sozialkontakt auftreten. Alle Abweichungen vom Selbstbild der Gesamtbevölkerung (vgl. Tab.7) finden sich in gleicher Richtung auch in den Abweichungen vom Selbstbild der Gruppen mit höherem Sozialstatus (ausgenommen sind die Items 12 und 30, die beim Vergleich mit der Gesamtbevölkerung auf den letzten Rangplätzen stehen).

5.4.1 Diskussion

Inwieweit durch die beiden Vergleichsgruppen höherer Schulbildung und höheren Einkommens die soziale Schicht der befragten Fernstudieninteressenten angenähert wird, läßt sich aufgrund der vorhandenen Daten nicht genau feststellen. Auch kann es sein, daß die 1968 erhobene Bevölkerungsstichprobe nicht mehr repräsentativ für die Bevölkerung der BRD 1980 (dem Zeitpunkt der Befragung) ist (so fanden z.B. Beckmann, Brähler & Richter 1977 bei einer ganzen Reihe von Items Unterschiede zwischen den Standardisierungsstichproben von 1968 und 1975). Daß jedoch die beim Vergleich mit der Gesamtbevölkerung gefundenen Abweichungen auch hier beim Vergleich mit Gruppen höheren Sozialstatus auftreten, spricht eher dafür, daß diese nicht wesentlich durch die Sozialschicht-Zugehörigkeit der befragten Fernstudieninteressenten bewirkt werden.

5.5 Das Selbstbild der Fernstudieninteressenten im Vergleich zu Präsenzstudenten

In diesem Abschnitt werden die GT-Selbstbeschreibungen der befragten Fernstudieninteressenten mit denen dreier Stichproben von Studenten an Präsenz-Universitäten verglichen:
(1) eine repräsentative Stichprobe Gießener Studenten
(2) Studenten, die in Wohngemeinschaften leben und
(3) eine hauptsächlich aus Studenten bestehende Initiativgruppe .

In den quantitativen Maßen der Ähnlichkeit der GT-Antwortprofile gleichen die befragten Fernstudieninteressenten relativ stark der repräsentativen Studentengruppe ($r = .84$), mittelstark der studentischen Initiativgruppe ($r = .71$) und eher schwach den Wohngemeinschaftsstudenten ($r = .31$) (aus Tabelle 6 im Anhang). Fernstudieninteressenten sind der repräsentativen Studentenstichprobe und den repräsentativen Bevölkerungsgruppen etwa gleich ähnlich, wobei Studenten und Bevölkerung einander weniger ähnlich sind. Fernstudieninteressenten nehmen damit eine Art Mittelstellung zwischen Präsenzstudenten und Durchschnittsbevölkerung ein. Die relativ geringe Ähnlichkeit zur Gruppe der Wohngemeinschaftsstudenten läßt sich mit einem eher ungewöhlichen Antwortmuster dieser Gruppe erklären: das Antwortprofil der Wohngemeinschaftsstudenten ist auch dem der meisten anderen Vergleichsgruppen wenig ähnlich (Tabelle 6 im Anhang).

Inhaltlich betrachtet (Tab. 9) beschreiben sich die befragten Fernstudieninteressenten gegenüber allen drei Gruppen von Präsenzstudenten als leistungsfähiger (Items 38,9,21,13) und als weniger problembelastet (Items 14, 29, 5). Auch erscheint hier der bereits beim Vergleich mit den Bevölkerungsgruppen gefundene stärkere Durchsetzungswille (Item 3) und das weniger starke Aufsuchen sozialer Kontakte (Items 2, 12).

Bis auf die Items 2, 5 und 12 entsprechen die aufgeführten Aussagen der Abweichung auch dem absoluten Selbstbild der Befragten (Tab. 5): Fernstudieninteressenten stellen sich also auch absolut gesehen als leistungsfähig und überwiegend nicht problembelastet dar (Ausnahme: "mache mir häufig Gedanken über meine Probleme"(Item 5)); sie schildern sich auch absolut gesehen als durchsetzungsmotiviert, aber geben - im Gegensatz zur Abweichung vom Selbstbild der Präsenzstudenten - absolut von sich an, Geselligkeit und engen Anschluß eher zu suchen (Items 2,12).

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf:	RangS	mDiff
1	38	kann leicht bei einer Sache bleiben	9	-1.10
2	9	andere mit meiner Leistung zufrieden	18	-0.89
2	21	bin eher ueberordentlich	18	0.82
4	14	selten bedrueckt	20	-0.81
5	29	mache mir selten Selbstvorwuerfe	26	-0.79
6	5	selten Gedanken ueber meine Probleme	28	-0.66
7	17	kann mich leicht binden	33	-0.61
8	3	will eher andere lenken	35	-0.63
9	2	meide eher Geselligkeit	46	0.49
9	12	meide engen Anschluss an andere	46	-0.50
9	13	kann gut mit Geld umgehen	46	-0.49
12	7	will andere uebertreffen	48	-0.47
13	8	wenig aengstlich	50	-0.57
14	36	man haelt mich fuer stark	52	-0.50
15	31	bin eher eigensinnig	54	0.69
16	23	man haelt mich fuer wertvoll	58	0.44
17	27	schoen auszusehen ist mir unwichtig	60	-0.36
18	35	bin schlechter Schauspieler	62	0.53
19	20	wirke aelter	68	0.32
19	22	gerate selten in Auseinandersetzungen	68	0.33
21	26	habe viel Phantasie	69	-0.35
22	39	kann nur schwer ausgelassen sein	70	-0.30
23	6	reagiere Aerger ab	71	0.30
24	24	schaffe mir im Leben eher Muehe	79	-0.26
25	18	bin mit Wahrheit eher uebergenau	80	0.24
26	10	habe zu anderen wenig Vertrauen	86	0.22
27	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	87	0.22
28	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	91	-0.21
29	25	fuehle mich anderen sehr fern	93	-0.15

Tab. 9 : Abweichungen des GT-Selbstbilds der Fernstudieninteressenten gegenueber drei Gruppen von Praesenzstudenten (vgl. Anhang,Tab. 5; Erlaeuterungen: Text, sowie Fussnote zu Tab. 7).

Betrachtet man schließlich die Aussagen, in denen die befragten Fernstudieninteressenten von der Durchschnittsbevölkerung abweichen (vgl. Tab. 7), dann findet man die meisten der Abweichungen (die oberen 7 Rangplätze, sowie Items 26 und 12 in Tab. 7) auch hier: die Befragten beschreiben sich abweichend von allen drei Studentengruppen in Richtung auf: um Leistung konkurrierend (Item 7), eigensinnig und sich gegen andere durchsetzen wollend (Items 31, 3) und weniger sozialen Kontakt suchend (Items 28, 25, 2, 12). In gleicher Weise wie von der Durchschnittsbevölkerung abweichend beschreiben sie sich

weiter auch gegenüber allen drei studentischen Gruppen als weniger ausgelassen (Item 39) und stärker phantasiebegabt (Item 26).

5.5.1 Diskussion

Daß die befragten Fernstudieninteressenten sich als zufriedener mit den eigenen Fähigkeiten und als weniger problembelastet beschreiben als die verschiedenen Gruppen von Präsenzstudenten mag mit einem Unterschied in der Lebenssituation zusammenhängen: Fernstudieninteressenten dürften durchschnittlich älter sein als Präsenzstudenten, haben meist eine (oft akademische) Berufsausbildung abgeschlossen (59% der Befragten geben an eine, 17% bereits zwei Berufsausbildungen abgeschlossen zu haben), sie sind häufig verheiratet, haben oft Kinder (30% der Befragten) und fast 80% sind voll berufstätig. In dieser Situation haben sie schon mehr ihre Leistungsfähigkeit in Beruf und Gesellschaft erfahren als viele der Präsenz-Studenten, die viele Lebensaufgaben noch auf sich zukommen sehen, und sich stärker mit Identitätsproblemen auseinandersetzen müssen (vgl. z.B. Krüger, Maciejewski & Steinmann 1982). Auch das geringere (geäußerte) Interesse an sozialen Kontakten kann hier mit einer Lebenssituation erklärt werden, in der die wichtigsten sozialen Beziehungen bereits etabliert worden sind.

Darüberhinaus ist es erstaunlich, daß sich die befragten Fernstudieninteressenten auch im Vergleich zu allen drei Gruppen von Präsenzstudenten als konkurrierender und durchsetzungsmotivierter beschreiben. Da diese Abweichung im Selbstbild in allen bisher angestellten Vergleichen aufgetreten ist, scheint damit ein charakteristischer Zug im Selbstbild der Fernstudieninteressenten beschrieben zu sein.

5.6 Abweichungen im Selbstbild gegenüber allen Vergleichsgruppen

In allen bisher angestellten Vergleichen wich das Selbstbild der befragten Fernstudieninteressenten in Richtung auf Konkurrenzorientierung und Durchsetzungswille von dem der Vergleichsgruppen ab. Damit sind zwei Aussagen gefunden worden, die als besonders charakteristisch für die Selbstdarstellung der Befragten angesehen werden können. Um alle die Aussagen herauszuarbeiten, die in solcher Weise als typisch für die befragten Fernstudieninteressenten gelten können, wird abschließend untersucht,bei welchen GT-Items sich die Antworten der Befragten in gleicher Richtung von den Antworten aller bisher herangezogenen Vergleichsgruppen unterscheiden. Die Vergleichsgruppen sind hier:

- repräsentative Stichproben der Bevölkerung (Vergleich je Alters-Geschlechtsgruppe mit der Neustandardisierungsstichprobe und Gesamtgruppenvergleich mit der Ehepaar-Stichprobe);
- Bevölkerungsgruppen mit höherem Sozialstatus (Teilgruppen der Altstandardisierungsstichprobe mit höherem Einkommen und höherer Schulbildung) und
- drei Gruppen von Präsenzstudenten.

In diesen 10 Gruppenvergleichen weichen die Antworten der befragten Fernstudieninteressenten bei 8 Items in gleicher Weise von der jeweiligen Vergleichsgruppe ab (Tab. 10).

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf:	RangS	mDiff
1	7	will andere uebertreffen	60	-0.83
2	31	bin eher eigensinnig	89	0.72
3	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	108	-0.64
4	3	will eher andere lenken	134	-0.54
5	2	meide eher Geselligkeit	159	0.41
6	39	kann nur schwer ausgelassen sein	168	-0.38
7	25	fuehle mich anderen sehr fern	171	-0.40
8	26	habe viel Phantasie	195	-0.38

Tab. 10 : Abweichungen des GT-Selbstbilds der Fernstudien-Interessenten gegen-10 Vergleichsgruppen (Stichproben von Normalbevoelkerung, Gruppen hoeheren Einkommens und hoeherer Bildung, Praesenzstudenten), siehe Text, sowie Fussnote zu Tab.7 .

Als besonders typische Züge im Selbstbild der befragten Fernstudieninteressenten zeigen sich drei, bereits mehrfach gefundene Aspekte: Konkurrenz über Leistung (Item 7), Durchsetzungswille (Items 31, 3) und ein weniger unbelastetes Verhältnis zu anderen (Items 28, 25, 2 und 39). Einzig Item 26 ("habe viel Phantasie") kann nicht unter diese drei Aspekte eingeordnet werden.

Dabei muß wieder beachtet werden, daß die Fernstudieninteressenten sich in ihrer Selbstschilderung auch absolut als konkurrenz- und durchsetzungsmotiviert beschreiben, in den Items zum sozialen Kontakt aber absolut (vgl. Tab. 5) in der Bedeutung von:
- "kann leicht mit anderen zusammenarbeiten" (Item 28);
- "fühle mich anderen eher nahe" (Item 25);
- "suche eher Geselligkeit" (Item 2) und
- "kann sehr leicht ausgelassen sein" (Item 39).

5.6.1 Diskussion

Als besonders charakteristische Züge in der Selbstdarstellung der befragten Fernstudieninteressenten wurde,über alle Vergleiche hinweg, der ausgeprägtere Wille, andere durch Leistung zu übertreffen und sich gegen andere durchzusetzen und ein weniger starkes Aufsuchen und Aufgehen im sozialen Kontakt herausgearbeitet.

Dieser Befund steht im Einklang mit zwei der eingangs aufgeführten Vermutungen:
1.) Für Fernunterricht interessieren sich besonders solche Personen, die großen Wert auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit legen, und sich durch die räumlichen und zeitlichen Festlegungen von Präsenzunterrichtsangeboten eingeengt fühlen. Für diese These könnte die Abweichung der Selbstschilderung der Fernstudieninteressenten in Richtung auf "bin eher eigensinnig", "kann nur schwer mit anderen zusammenarbeiten" und "will eher lenken als gelenkt werden" sprechen.
2.)Für Fernunterricht interessieren sich besonders solche Personen, die - aus welchen Gründen auch immer - sozialen Kontakten aus dem Weg gehen wollen. Für diese Vermutung könnte sprechen, daß die befragten Fernstudieninteressenten sich weniger stark als Geselligkeit suchend, anderen nahe und mit anderen zusammenarbeiten könnend beschreiben.

Vermutungen über typische Persönlichkeitsmerkmale von Interessenten am Fernunterricht (wie diese beiden Hypothesen) können allerdings aufgrund der vorhandenen Daten nicht schlüssig überprüft werden. Da keine Vergleichsgruppen von Personen zur Verfügung stehen, die den befragten Fernstudieninteressenten nach Alter, sozialem Status, beruflicher und familiärer Lebenssituation hinreichend ähnlich sind und sich gleichzeitig für akademische Weiterbildungsangebote mit Präsenzunterricht interessieren, läßt sich nicht eindeutig klären, worauf die gefundenen Unterschiede zurückgeführt werden sollen.

So kann z.B. der ausgeprägte Wille, andere zu übertreffen und sich durchzusetzen, weniger etwas mit dem Interesse an Fernunterricht zu tun haben, sondern überhaupt mit dem Vorhaben, sich neben einer Berufstätigkeit noch weiterzubilden. Es kann sein, daß besonders leistungs- und durchsetzungsorientierte Personen dazu neigen, berufliche Situationen (wenn diese z.B. nur noch geringe Aufstiegsmöglichkeiten bieten) als unbefriedigend zu erleben. Solche Personen würden dann möglicherweise eher dazu tendieren, durch Höherqualifikation beruflich weiterzukommen als weniger leistungs- und durchsetzungsmotivierte Personen.

Auch welche Bedeutung es hat, daß die Befragten weniger stark als alle Vergleichspopulationen, sich als Geselligkeit suchend und anderen nahe beschreiben, kann aufgrund der vorliegenden Daten kaum eindeutig bestimmt werden.

Da die Befragten absolut betrachtet von sich angeben, Geselligkeit zu suchen und sich anderen nahe zu fühlen, kann aus den Befunden nicht geschlossen werden, daß sie sozialen Kontakt bewußt meiden. Die Abweichung von der Selbstdarstellung aller Vergleichsgruppen kann bedeuten, daß die Befragten sozialem Kontakt weniger Wert beimessen, oder auch, daß sie über Normen der Selbstdarstellung verfügen, nach denen soziale Bedürfnisse weniger stark gezeigt werden sollen als beispielsweise der Wille zur eigenen Tüchtigkeit. Eine solche Selbstdarstellungsnorm könnte auch ganz bereichsspezifisch sein: möglicherweise haben die Befragten angenommen, daß für einen Fragebogen, der von der Fernuniversität zugeschickt wird, die Äußerung sozialer Bedürfnisse weniger relevant ist als die Betonung des eigenen Leistungswillens.

So erstaunlich es ist, daß die befragten Fernstudieninteressenten in den drei Aspekten: Übertreffen-Wollen, Sich-Durchsetzen-Wollen und geringeres Aufsuchen sozialer Kontakte von allen hier herangezogenen Vergleichsgruppen abweichen, so wenig kann daraus bereits eine fernunterrichtstypische Persönlichkeitsstruktur abgeleitet werden: es bleiben noch eine Reihe anderer Interpretationsmöglichkeiten offen.

Wenn auch für die Interpretation der erhobenen Selbstbeschreibungen einige Möglichkeiten offen bleiben, so kann doch der Befund selbst als relativ gesichert gelten. Interessanterweise berichtet Graff (1969) eine ganz ähnliches Selbstbild aus einer Befragung von Fernschülern:

"... weist das Selbstbild des Fernschülers m. E. zwar hohe Qualifikationen im Leistungsbereich auf, ist aber egozentrisch und damit wenig sympathisch.

Aus der erwähnten nicht veröffentlichten Studie geht folgendes Fernschüler Autosterotyp hervor:

Rangplatz

1 = fleißig
2,3 = ehrgeizig, selbstständig
4 = strebsam
5 = selbstbewußt
6,7 = aufgeschlossen, aktiv

... Höhere soziale Tugenden - Verantwortung gegenüber Familie, Betrieb, Gesellschaft im Ganzen - fehlen sicherlich nicht de facto, werden aber nicht bewußt und damit auch den anderen nicht bewußt gemacht." (S. 61).

6 Selbstbild und weiterer Studienverlauf

Wie im Abschnitt 3 beschrieben, haben wir untersucht, welche Befragungsteilnehmer sich zum nächsten Einschreibtermin (Juli 1980) an der Fernuniversität immatrikuliert haben, und wer von diesen auch im zweiten Studienjahr (81/82) noch an der Fernuniversität eingeschrieben war.

Von den relativ sicher identifizierten Befragungsteilnehmern haben sich 72.2 % an der Fernuniversität immatrikuliert; von diesen waren 66.7% auch im zweiten Studienjahr noch eingeschrieben, während ein Drittel die Fernuniversität nach einem Jahr bereits wieder verlassen hatte. Für die Teilgruppe der "abschlußorientierten" Interessenten (vgl. S.10) liegt die Zahl der Standhaften mit 70% nur geringfügig höher (siehe Abb. 1).

Die Quote des Studienabbruchs nach einem Jahr Fernstudium liegt bei den Befragungsteilnehmern deutlich unterhalb der entsprechenden Zahl für Fernstudenten des gleichen Immatrikulationsjahrgangs: fast die Hälfte (48.7%) aller Fernstudenten, die sich im Studienjahr 80/81 für ein Voll- oder Teilzeitstudium neu-immatrikuliert hatten, waren im darauffolgenden Studienjahr nicht mehr eingeschrieben* Für die immatrikulierten Befragungsteilnehmer (ordentlicher Hörerstatus) beträgt die Abbruchquote nur knapp ein Drittel (32.2 %). Die etwas geringere Abbrecherquote der befragten Fernstudieninteressenten mag daher rühren, daß sie als STEB-Teilnehmer besser über die Probleme des Fernstudiums unterrichtet waren als viele der anderen Studienanfänger. Möglicherweise sind durch die Lektüre des Einführungskurses "Studieren an der Fernuniversität" eine Reihe von Interessenten mit weniger günstigen häuslichen und beruflichen Studierbedingungen dazu bewogen worden, den Entschluß zu einem Fernstudium noch einmal gründlich zu überdenken.

Da auch nach dem ersten Studienjahr noch beträchtliche Schwundquoten existieren, ist anzunehmen, daß ein großer Teil der hier als Weiterstudierende eingestuften Befragungsteilnehmer inzwischen ebenfalls das Fernstudium wieder aufgegeben hat.

Vergleicht man zunächst die GT-Selbstbilder derjenigen, die sich zum nächsten Einschreibtermin an der Fernuniversität eingeschrieben haben mit den später nicht immatrikulierten Befragungsteilnehmern, so findet man praktisch keine Unterschiede (Anhang, Tabelle 7). Etwas stärker unterscheiden sich die GT-Selbstdarstellungen der späteren Studienabbrechern und Weiterstudierenden (Tab.11), doch auch hier kann nicht

---

* Bartels,mündliche Mitteilung

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf	Diff	sign
1	12	meide engen Anschluss an andere	-0.64	**
2	16	kann mich nur schwer beliebt machen	-0.61	**
3	10	habe zu anderen wenig Vertrauen	0.53	*
4	35	bin schlechter Schauspieler	0.51	*
5	2	meide eher Geselligkeit	0.51	*
6	17	kann mich nur schwer binden	0.41	ns
7	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	0.37	ns
8	3	will eher gelenkt werden	0.31	t
9	15	gebe wenig von mir preis	0.30	ns
10	21	bin eher ueberordentlich	0.29	ns
11	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	0.29	ns
12	14	oft bedrueckt	0.29	ns
13	25	fuehle mich anderen sehr fern	-0.26	ns
14	28	kann leicht mit anderen zusammenarbeiten	0.25	ns
15	19	gehe nur schwer aus mir heraus	0.24	ns
16	34	bin in der Liebe wenig erlebnisfaehig	0.23	ns
17	37	kann nur schwer anziehend wirken	-0.21	ns
18	26	habe wenig Phantasie	0.20	ns
19	39	kann nur schwer ausgelassen sein	-0.20	ns
20	32	mache mir selten Sorgen um andere	-0.20	ns
21	1	bin eher ungeduldig	-0.17	ns
22	36	man haelt mich fuer schwach	0.17	ns
23	8	besonders aengstlich	0.17	ns
24	7	wenig konkurrierend	0.17	ns
25	6	fresse Aerger in mich hinein	-0.16	ns
26	38	bleibe nur schwer bei einer Sache	0.14	ns
27	13	kann schlecht mit Geld umgehen	0.12	ns
28	33	kann mich eher schlecht durchsetzen	-0.12	ns
29	31	bin eher fuegsam	-0.12	ns
30	24	schaffe mir im Leben eher Bequemlichkeit	0.10	ns
31	4	stark beeinflusst durch Bedingungen	-0.10	ns
32	20	wirke juenger	-0.09	ns
33	27	schoen auszusehen ist mir unwichtig	-0.09	ns
34	29	mache mir immer Selbstvorwuerfe	0.08	ns
35	30	kann Partner viel Liebe schenken	-0.06	ns
36	23	man haelt mich fuer minderwertig	-0.04	ns
37	22	gerate haeufig in Auseinandersetzungen	-0.03	ns
38	9	andere mit meiner Leistung zufrieden	-0.02	ns
39	40	befangen anderem Geschlecht gegenueber	0.00	ns
40	18	bin mit Wahrheit eher uebergenau	0.00	ns

Tab. 11 : Abweichungen des GT-Selbstbilds der spaeteren Studienabbrecher (nach einem Jahr Fernstudium) gegenueber Weiterstudierenden.

kann nicht ausgeschlossen werden, daß die dargestellten Unterschiede nur zufällig aufgetreten sind. Diskriminanzanalysen mit allen 40 GT-Items ergaben für beide Vergleiche keine signifikanten Diskriminanzfunktionen;

Die Selbstdarstellung im Gießen-Test erlaubt daher keine statistisch gerechtfertigte Prognose des Studienabbruchs nach einem Jahr Fernstudium.

Dennoch fällt beim Betrachten von Tabelle 11 auf, daß die Selbstbeschreibungen der späteren Studienabbrecher fast durchweg in Richtung auf eine eher negative Selbstsicht von denen der späteren Weiterstudierer abweicht. Das absolute Selbstbild der späteren Abbrecher weist diese negative Färbung jedoch nicht auf (Anhang, Tabelle 8); Abbrecher und Weiterstudierende unterscheiden sich demnach im Grad positiv gefärbter Selbstdarstellung: diese ist bei den später Weiterstudierenden stärker ausgeprägt als bei den späteren Abbrechern.

Besonders deutlich sind diese Unterschiede der Selbstdarstellung im Bereich sozialer Kontakte ausgeprägt (Rang 1 - 7 in Tab. 11). Die später Abbrechenden geben weniger stark als die Weiterstudierenden von sich an, Geselligkeit und Anschluß zu suchen (Items 2 und 12) und sich leicht binden zu können (Item 17); im Gegensatz zu den Weiterstudierenden glauben sie, sich nur schwer beliebt machen zu können (Item 16) und zu anderen wenig Vertrauen zu haben (Item 10); sie halten sich in stärkerem Maß für schlechte Schauspieler (Item 35) und geben stärker an, ihre Bedürfnisse nach Liebe nicht zu zeigen (Item 11).

Diese Unterschiede lassen sich als Hinweise auf unterschiedliche Selbstkonzepte sozialer Fertigkeiten interpretieren. Interessanterweise finden sich in den Befunden zum STEB-Fragebogen (vgl.Arbeitsbericht) ebenfalls Hinweise auf unterschiedliche Einschätzungen der eigenen (diesmal akademischen) Fähigkeiten zwischen Weiterstudierenden und Abbrechern:

Im STEB-Fragebogen berichten Abbrecher häufiger, ihr Durchhaltevermögen schon oft falsch eingeschätzt zu haben, und seltener, etwas Angefangenes auch zu Ende geführt zu haben; für die Zukunft planen sie häufiger als Weiterstudierende den Mißerfolg bereits ein: sie wollen bei Überlastung seltener durchhalten und wollen häufiger abbrechen, wenn "mehrere Schwierigkeiten auftreten", während die Weiterstudierenden häufiger erst dann aussteigen wollen, "wenn kein anderer Ausweg mehr bleibt". Dabei schildern sich die zukünftigen Abbrecher auch als unselbstständiger, was die Strukturierung des Lernwegs betrifft: sie wünschen häufiger "programmierte Unterweisung" und lassen sich in ihrem Arbeitsverhalten stärker von äußeren Zwängen (z.B. Prüfungen) bestimmen.

Soweit man diese - statistisch nur schwach abgesicherten - Befunde überhaupt interpretieren will, lassen sie sich als Hinweis auf Unterschiede in generellen Selbstkonzepten deuten, die sowohl soziale, als auch akademische Fähigkeiten umfassen.

6.1 Diskussion

Die Vermutung, daß die unterschiedlichen Antwortmuster im Gießen-Test und STEB-Fragebogen der Studienabbrecher und Weiterstudierenden auf unterschiedliche Selbstkonzepte eigener Fähigkeit hinweisen, erscheint nicht ganz abwegig vor dem Hintergrund vieler Untersuchungen zum Studienabbruch im Präsenzstudium: dort ist oft gefunden worden, daß Studenten, die zu Beginn des Studiums wenig Vertrauen in ihre Fähigkeiten äußerten, häufiger das Studium abbrachen, als Studenten, die von ihrer Leistungsfähigkeit überzeugter waren. Ob diese Fähigkeitseinschätzungen eine kausale Rolle im Prozeß eines gelingenden oder mißlingenden Studiums spielen, oder nur ein Ausdruck von weiteren Faktoren (wie z.B. tatsächlichen Fähigkeiten) sind, die ihrerseits Einfluß auf das Durchhalten im Studium ausüben, ist in den bisherigen Studienverlaufsforschungen noch nicht eindeutig entschieden.

Beide Punkte, der empirische Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und Verbleib im Studium, sowie die Frage, welchen Einfluß das Selbstkonzept auf den Verlauf des Studiums nimmt, werden, um die Diskussion hier nicht zu überlasten, in einem eigenen Abschnitt (im Anhang) näher ausgeführt.

Aus Modellen der Leistungsmotivationstheorie (z.B. Meyer 1973, S.154 ff) kann man ableiten, daß das Zutrauen in die eigene Fähigkeit eine wichtige Determinante der Studienmotivation ist (vgl. Wilcke 1976, S. 188 ff). Möglicherweise spielt dies Vertrauen auf die eigene Kraft beim Fernstudium eine noch wichtigere Rolle als im Präsenzstudium: in einer Situation spärlicher sozialer Kontakte der Fernstudenten untereinander und einer sehr formalen Kommunikation zwischen Student und Dozent stehen dem Fernstudenten extrem wenig Informationen zur Verfügung, an denen er seine Fähigkeiten und Möglichkeiten realistisch einschätzen kann. Besonders bei auftretenden Mißerfolgen und größeren Schwierigkeiten

ist der Fernstudent auf sein Zutrauen angewiesen, dennoch die Schwierigkeiten meistern zu können; ist er sich - aufgrund spärlicher Information - der Einschätzung seiner Fähigkeiten unsicher, so dürften seine generellen Fähigkeitsüberzeugungen stärker ins Spiel kommen, als wenn er sich der Fähigkeiten in Bezug auf die konkrete Aufgabensituation sicherer ist. Es ist also zu erwarten, daß das allgemeine Selbstbild des Fernstudenten von seiner Leistungsfähigkeit um so stärker die Studienmotivation bestimmt, je informationsarmer die Rückmeldungen zu seinen Studienleistungen sind.

Zwei Zitate aus einer jüngeren Befragung von Fernstudenten, die ihr Studium erfolgreich beendet haben (Bartels 1982) zeigen, wie stark die Aufrechterhaltung der Studienmotivation durch eine informationsarme Leistungsrückmeldung gefährdet sein kann:

"Als ich das erste Mal ein 'Ausreichend' erzielte, war ich enttäuscht. Als ich aber später erfuhr, wie hoch die Nichtbestehensquote war, war ich fast noch stolz auf diese Note."

"Ich hatte ein 'Nicht ausreichend' in der Klausur erzielt. Ich war damals sehr verzweifelt. Ich empfand den Briefinhalt, als hätte man mir geistige Unfähigkeit attestiert. ... Diese Zensur bedeutete ... Ratlosigkeit - ich hatte mich zu dieser Klausur genau wie zu allen anderen vorbereitet. Ich hatte gar keinen Mut. ... Die Teilnahme an einer Präsenzveranstaltung holte mich gewissermaßen in die Realität zurück, dort war kein Student, der nicht schon ein 'Mangelhaft' hinter sich hatte." (Bartels, 1982, S. 29 f).

Mit diesen Beispielen soll nicht argumentiert werden, daß soziale Vergleiche per se ein sinnvolles Mittel zur Aufrechterhaltung der Studienmotivation seien: gerade für leistungsschwache Studenten mag das Einführen sozialer Vergleichsnormen sehr entmutigend wirken; da Leistungsrückmeldung unter der Perspektive des sozialen Vergleichs auch die Wahrnehmung von Leistungszuwachs erschweren, wird - für leistungsschwache Studenten - die Ausbildung von Konzepten mangelnder eigener Fähigkeit gefördert (vgl. Heckhausen 1974; Rheinberg 1979; 1980). Die aus Bartels (1982) aufgeführten Zitate zeigen jedoch, unter welch starken Druck das Zutrauen in die eigene Fähigkeit unter den schwierigen Bedingungen eines Fernstudiums geraten kann. Zur Stützung der Studienmotivation sind wahrscheinlich soziale Kontakte zu Mitstudenten und

eine intensive fachliche Betreuung der Studenten (vgl.zB. Keegan 1982) sehr hilfreich:

Intensivere soziale Kontakte geben dem Fernstudenten Gelegenheit, seine Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, in dem er sich mit Kommilitonen vergleichen kann, die unter ähnlichen Umständen (z.B. verfügbare Lernzeit, Vorbildung) lernen wie er selbst. Dadurch wird nahegelegt, auftretende Schwierigkeiten und Mißerfolge nicht undifferenziert auf die mangelnde eigene Fähigkeit zurückzuführen. Gerade dies ist aber bei der in manchen Kursen der Fernuniversität geübten Praxis zu befürchten, wo dem Fernstudenten sein Rangplatz in der Leistungsverteilung aller Kursteilnehmer rückgemeldet wird.

Ebenfalls zum Aufbau realistischer Selbsteinschätzung kann die fachliche Betreuung der Fernstudenten durch die Fernuniversität und das Zusammenarbeiten mit anderen Fernstudenten beitragen, wenn der Fernstudent dadurch Gelegenheit erhält, auch zunächst kaum lösbar erscheinende Schwierigkeiten zu bewältigen.

7 Rückblick

In dieser Studie wurde das Selbstbild einer größeren Stichprobe von Fernstudieninteressenten unter zwei Fragestellungen untersucht:

1. Gibt es etwas Charakteristisches im Selbstbild der Fernstudieninteressenten ? und
2. Gibt es Hinweise im Selbstbild der Interessenten, die auf eine spätere Abbruchgefährdung schließen lassen ?

Es sind deutliche Unterschiede im Selbstbild der befragten Interessenten verglichen mit repräsentativen Stichproben der Bevölkerung, Gruppen höheren Einkommens und höheren Bildungsniveaus sowie mehreren Stichproben von Präsenzstudenten gefunden worden. Als besonders charakteristische Züge im Selbstbild der befragten Fernstudieninteressenten haben sich herausgestellt: ein ausgeprägter Wille, andere durch Leistung zu übertreffen und sich gegen andere durchzusetzen, sowie ein - relativ zu den Vergleichsgruppen - weniger starkes Aufsuchen sozialer Kontakte.

Dieser Befund steht zumindest nicht in Widerspruch zu zwei der eingangs diskutierten Vermutungen über die Motive zur Wahl von Fern-

unterrichtsangeboten: nämlich, daß Fernunterricht besonders attraktiv ist für Personen, die großen Wert auf Ungebundenheit und Unabhängigkeit legen und, daß Fernunterricht besonders attraktiv ist für Personen, die soziale Kontakte meiden wollen. Der starke Wille, andere durch Leistung zu übertreffen, war dagegen nicht erwartet worden. Die Vermutung, daß sich hierin ein Einstellungsstereotyp der sozialen Schichten äußert, aus denen sich Fernstudenten rekrutieren, kann nicht ganz ausgeschlossen werden; eher dagegen spricht jedoch, daß dieser Unterschied in der Selbstdarstellung auch im Vergleich zu Bevölkerungsgruppen höheren Bildungs- und Einkommensniveaus auftritt.

Weniger deutliche Unterschiede der Selbstbilder wurden gefunden beim Vergleich von Interessenten, die sich dann immatrikuliert, aber nach einem Jahr die Fernuniversität wieder verlassen hatten und solchen Interessenten, die auch im zweiten Studienjahr noch eingeschrieben waren. Diese Unterschiede sind insgesamt recht schwach ausgeprägt, sodaß eine Prognose des Verbleibs im Studium aus dem erhobenen Selbstbild ganz abenteuerlich wäre. Immerhin deuten die Befunde darauf hin, daß die Weiterstudierenden über eine positivere Selbstsicht und über mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verfügen als die Abbrecher.

Da Zweifel bestehen, ob die befragte Stichprobe repräsentativ für Fernstudieninteressenten allgemein ist (vgl. Abschnitt 4), und die dargestellten Befunde statistisch meist nur ungenügend abgesichert sind, können aus dieser Untersuchung keine verallgemeinernden Aussagen abgeleitet werden; es werden hier also nur vorläufige Antworten gegeben.

Eine weitere Klärung der ersten Untersuchungsfrage nach charakteristischen Persönlichkeitsmerkmalen der Fernstudieninteressenten könnte dadurch geschehen, daß Bevölkerungsstichproben mit-befragt würden, die in ihrer sozialen Lebenssituation, z.B. berufliche und familiäre Bindungen, Einkommen, Bildungsniveau usw., den Fernstudieninteressenten vergleichbar sind, sich aber nicht für ein Fernstudium interessieren. Hierbei wären zwei Gruppen interessant: erstens Personen, die sich

überhaupt nicht für irgendeine Art höherer Weiterbildung interessieren, und zweitens Personen, die ein Weiterbildungsangebot mit Präsenzunterricht wahrnehmen. Die etwas speziellere Frage, inwieweit Eigenschaften der Person das Interesse am Fernunterricht motivieren, könnte weiterverfolgt werden durch Befragung von Fernstudieninteressenten (oder -Studenten), die aufgrund ihrer Lebenssituation auch ein gleichwertiges Präsenzstudienangebot wahrnehmen könnten, sich aber dennoch für Fernunterricht entschieden haben.

Im Hinblick auf die zweite Untersuchungsfrage, ob bestimmte Persönlichkeits- und Motivationsstrukturen als günstigere oder ungünstigere Vorraussetzungen für ein Durchhalten im Fernstudium angesehen werden können, legen die Befunde dieser Untersuchung nahe, statt allgemeiner psychosozialer Einstellungen (wie hier) spezifischere (auf das Studium bezogene) Fähigkeitsüberzeugungen zu erheben. Sehr informativ wäre es dabei, eine breitgestreute Stichprobe von Studienanfängern durch das ganze Studium zu begleiten und an mehreren Zeitpunkten hinsichtlich ihrer Lebensumstände, ihres Leistungsstandes im Studium und ihrer Motivationslage zu befragen. Auf diese Weise könnte die vermutete Wechselwirkung von Erfahrungen im Umgang mit den Belastungen im Studium, dem Selbstbild eigener Leistungsfähigkeit und der Motivation zum Durchhalten im Fernstudium herausgearbeitet werden.

Exkurs: Zum Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und weiterem Studienverlauf

Im Abschnitt 6 wurden die Unterschiede in der Selbstbeschreibung von späteren Studienabbrechern und Weiterstudierenden als Unterschiede im Selbstkonzept eigener Leistungsfähigkeit gedeutet. Wie plausibel ist diese Interpretation ? Gibt es Befunde aus der Studienverlaufsforschung, die einen Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und Neigung zum Studienabbruch nahelegen, wie kann man sich einen solchen Zusammenhang vorstellen ?

Befunde aus anderen Untersuchungen: Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und Studienverlauf

Prospektive Studien, die das Selbstbild von Fernunterrichtsteilnehmern als Prädiktor des weiteren Studienverlaufs untersuchen, sind mir nicht bekannt. Eine australische Studie (Bowlay 1979b)gibt jedoch erste, indirekte Hinweise auf den Einfluß von Konzepten eigener Fähigkeit:

Bowlay ging der Frage nach, inwieweit die Ausdauer im Fernstudium durch Modelle der Leistungsmotivationstheorie vorausgesagt werden kann. Im Mittelpunkt seines Interesses standen dabei aber weniger Fähigkeitseinschätzungen, sondern Attributionsstile (Weiner 1972) und die Zeitperspektive der persönlichen Ziele (Raynor 1969). Es wurde ein gesamter Immatrikulationsjahrgang von externen Studenten der Universität in Armidale im ersten Studienjahr, sowie einige Semester später, befragt. Es zeigte sich, daß die Gruppe der Studenten, die am Ende des Beobachtungszeitraums noch eingeschrieben waren, bereits zu Beginn ihre Erfolgschancen höher eingeschätzt hatten als die Studenten, die ihr Studium inzwischen abgebrochen hatten. Die unterschiedliche Einschätzung der Erfolgschancen kann als Hinweis auf unterschiedliche Konzepte eigener (fernstudienspezifischer) Selbstkonzepte interpretiert werden.

Unter den neueren Arbeiten zum Studienabbruch an deutschen Präsenzuniversitäten sind Einschätzungen eigener Fähigkeit bzw. Erwartungen an einen erfolgreichen Abschluß des Studiums bei Giesen u.a. (1981) sowie bei Bargel (1982) als Prädiktoren des Studienverlaufs berücksichtigt worden.

Giesen u.a. erhoben in der 11.Klasse des Gymnasiums unter anderem das Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten. Dies Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten war nicht nur der beste Prädiktor eines im 2. bzw. 3. Semester gemessenen Selbstkonzepts akademischer Fähigkeiten,

sondern lieferte auch einen hohen Beitrag (in einer Diskriminanzanalyse) zur Unterscheidung von Weiterstudierenden, die mit ihrer Studienfachwahl zufrieden waren einerseits gegen Studienabbrecher, Studienfachwechslern und Weiterstudierenden, die mit ihrem Studium unzufrieden waren andererseits.

Bargel (1982) befragte Studenten im ersten Semester und verfolgte deren Studienverlauf über zwei Jahre. Diejenigen Studenten, die in diesem Zeitraum ihr Studium abgebrochen hatten, äußerten zu Beginn des Studiums weniger Zuversicht, das Studium zu schaffen und planten häufiger den Studienabbruch bereits ein, als die Gruppe der Weiterstudierenden. Das geringe Vertrauen der Abbrecher in die eigene Fähigkeit zeigte sich nicht nur dem Studium gegenüber: auch "vor neue Aufgaben gestellt" befürchteten sie häufiger als die Weiterstudierenden, "es nicht zu schaffen". Dies generelle Konzept mangelnder eigener Fähigkeit ging einher mit anderen Indikatoren geringer Erfolgszuversicht: die Abbrecher berichteten weniger Spaß an schwierigen Aufgaben und stellten geringere Ansprüche an die eigene Leistung als die Weiterstudierenden.

Der Zusammenhang von Einschätzungen der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit mit Studienerfolg und Verbleib im Studium wird auch in einer Reihe amerikanischer Untersuchungen zum College-Drop-Out berichtet (Zusammenfassungen z.B.: Taylor (1964), Coombs & Davis (1966), Schumann & Claus (1970), Pantages & Creedon (1978)).

Bei ganz unterschiedlichen Studentengruppen wurden also Zusammenhänge zwischen dem Zutrauen in die eigene Fähigkeit und dem Erfolg bzw. Verbleib im Studium gefunden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Interpretation der unterschiedlichen Selbstdarstellungen der weiterstudierenden und abbrechenden Fernstudieninteressenten im Gießen-Test und STEB-Fragebogen als unterschiedliche, generalisierte Selbstkonzepte eigener Fähigkeit nicht völlig an den Haaren herbeigezogen.

Ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeit eine Ursache für Studienerfolg bzw. -Abbruch ?

Welche Rolle könnte das Zutrauen in die eigene Fähigkeit beim Bewältigen eines (Fern-) Studiums spielen ? Ist damit eine (unter anderen) Ursachen für Erfolg oder Abbruch im Studium erfaßt, oder ist das Selbstvertrauen nur ein Nebenprodukt von Faktoren, die den Studienverlauf tatsächlich bestimmen ?

Man könnte nämlich vermuten, daß unterschiedliche Fähigkeitskonzepte einfach nur unterschiedliche "tatsächliche" Fähigkeiten wiederspiegeln. Studienerfolg und -abbruch könnte dann einfacher durch Testung der intellektuellen und akademischen Fähigkeiten prognostiziert werden.

In der Tat zeigt sich, daß intellektuelle Fähigkeiten (gemessen z.B. mittels Intelligenztests oder Schulleistungstests) oder auch bereits erzielte schulische und akademische Leistungen zu den stärksten Prädiktoren von Studienabbruch gehören (Tinto, 1975, S.100 ff; Pantages & Creedon, 1979, S.62 ff). Dies Bild bestätigt sich auch in den neueren deutschen Untersuchungen zum Studienabbruch: Studienabbrecher weisen im Durchschnitt schlechtere Schulnoten (Oberstufe des Gymnasiums oder Abitur: Rothe 1981, Giesen u.a. 1981, Bargel 1982) oder schlechtere Prüfungsvorleistungen (Ströhlein 1983) auf, und erzielten schlechtere Leistungen in Intelligenz- und Schulleistungstests (Giesen u.a. 1981) als die im Studium verbleibenden Studenten.

Nach übereinstimmender Ansicht vieler Autoren können Schulleistungen und Leistungstests zusammen bis etwa 50% der Varianz des Studienerfolgs aufklären, wobei jedoch starke Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern auftreten (Amelang 1976; Rothe 1981,S.165). Wenn ein so deutlicher Zusammenhang zwischen Studienabbruch und Fähigkeits- und Leistungsmaßen besteht, dann fragt sich, ob die Unterschiede der Fähigkeitsüberzeugungen nur diese Fähigkeitsunterschiede wiederspiegeln, oder ob sie darüberhinaus noch einen eigenen, unabhängigen Beitrag zur Prognose des Studienverlaufs liefern:

Relativ unabhängig scheint der Einfluß von tatsächlicher Fähigkeit und Fähigkeitseinschätzung auf den Studienerfolg zu sein, wenn Testleistungen (meist Intelligenztests) als Indikator akademischer Fähigkeit herangezogen werden:

So fand Marks (1967), daß College-Studenten, die zu Beginn des Studiums bereits erwarteten, nicht bis zum Abschluß durchhalten zu können, tatsächlich auch signifikant häufiger abbrachen, als Studenten, die mit einem erfolgreichen Abschluß rechneten. Diese Einschätzung war unabhängig von gemessenen intellektuellen Fähigkeiten.

Die relative Unabhängigkeit von subjektiver Fähigkeitseinschätzung und objektiver Messung dieser Fähigkeit ist bereits von Brim (1954) gezeigt worden: Die Selbsteingeschätzung eigener Intelligenz korrelierte auch bei statistisch konstantgehaltener Test-Intelligenz noch mit dem (gleichzeitig gemessenen) akademischen Leistungsniveau.

Man kann nun aber auch (wie z.B. Tinto 1975) argumentieren, daß Test-Intelligenz nur ein unzureichender Indikator für die Fähigkeiten zur Bewältigung der komplexen intellektuellen, sozialen und institutionellen Anforderungen eines Studiums ist. Möglicherweise sind dann akademische Leistungsresultate die besseren Indikatoren der tatsächlichen akademischen Fähigkeiten und es ist zu fragen, ob Selbstkonzeptmaße einen, neben dem errreichten Leistungsniveau eigenständigen Beitrag zur Prognose des Studienerfolges liefern.

Die Beantwortung dieser Frage ist nicht ganz einfach: während Testleistungen die Fähigkeiten der Person relativ unabhängig von Einflüssen des sozialen Kontexts zu erfassen suchen, gehen diese Einflüsse in die Bewertung schulischer und akademischer Leistungen mit ein (Bsp.: Leistungsniveau der Bezugsgruppe, Höhe des Leistungsstandards und Bezugsnormen der Leistungsbewertung). Alle diese Einflüsse spielen aber auch eine Rolle bei der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit, also beim Aufbau von Selbstkonzepten. Dies bedeutet, daß Fähigkeitskonzepte und erzielte akademische (oder schulische) Leistungen sich aus den gleichen Quellen speisen.

Weiter muß die Möglichkeit bedacht werden, daß erzielte Leistungen und Fähigkeitsüberzeugungen sich gegenseitig beeinflussen, daß einerseits eine bestehende Fähigkeitsüberzeugung einen Einfluß auf das Leistungsverhalten (und damit die erzielte Leistung) hat, und andererseits das erzielte Leistungsresultat auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit einwirkt.

Die These von einer solchen "reziproken Determination" von Selbstkonzepten eigener Fähigkeit und akademischem Erfolg ist z.B. von Purkey(1970) vertreten worden; empirische Überprüfungen haben für sie jedoch insgesamt keine klare Unterstützung erbracht:

Calsyn & Kenny (1977) versuchten anhand von Selbstkonzept- und Leistungsdaten aus fünf aufeinanderfolgenden Schuljahren zu entscheiden, ob das Selbstkonzept eher die spätere Leistung, oder die Leistung das spätere Selbstkonzept beeinflußt. Sie verglichen jeweils die Korrelation der Leistung mit später erhobenen Selbstkonzeptmaßen mit der Korrelation des Selbstkonzeptmaßes mit der späteren Leistung (Cross-Lagged-Panel-Correlation). Bei Schülerinnen war in allen Vergleichen der Einfluß

der Leistung auf das Selbstkonzept stärker ausgeprägt als der Einfluß des Selbstkonzepts auf die Leistung;bei männlichen Schülern ergab sich keine eindeutige Dominanz der einen oder anderen Kausalrichtung. Die Autoren interpretieren diesen Befund als Beleg für die Abhängigkeit des Selbstkonzepts von der erzielten Leistung und gegen die These einer gegenseitigen Beeinflussung von Selbstkonzept und Leistung. Diese Arbeit ist aufgrund ihrer statistischen Methode kritisiert worden (Rogosa 1979,1980); auch fragt sich, ob es sinnvoll ist, allein aufgrund eines stärkeren Korrelationskoeffizienten in der einen Kausalrichtung bereits die These von einer reziproken Determination zu verwerfen (vgl. Rogosa 1979).

Der Zusammenhang von Selbstkonzept und akademischen Leistungen ist anhand von Längsschnittsdaten von Bachmann & O'Malley (1977) und Maruyama,Rubin & Kingsbury (1981) über kausale Strukturmodelle geprüft worden. Bachmann & O'Malley fanden pfadanalytisch keinen Einfluß von Fähigkeitskonzept auf die akademische Leistung, der korrelative Zusammenhang beider Variablen war vollständig durch gemeinsame Bedingungen, wie Sozialschicht und Intelligenz bestimmt. Maruyama u.a. kommen nach einer LISREL-Analyse zu dem Schluß, "that self-esteem does not 'cause' achievement; whether or not achievement 'causes' self-esteem, however, is not clear"(1981, S.974).

Eine einzige Arbeit hat (meines Wissens) bisher eine gegenseitige Beeinflussung von Selbstkonzept eigener Fähigkeit und erzielter akademischer Leistung tatsächlich zeigen können (Revicki 1982): hier zeigt sich - ebenfalls im LISREL-Modell - ein Einfluss der erzielten Schulleistung auf das spätere Selbstkonzept und, allerdings bedeutend schwächer ausgeprägt, ein Einfluß des Selbstkonzepts auf die spätere Schulleistung.

Die These einer "reziproken Determination" von Selbstkonzept eigener Fähigkeit und akademischer (bzw. schulischer) Leistung kann aufgrund der angeführten Befunde nicht als halbwegs gesichert gelten. Besonders wenig gesichert ist dabei bisher der kausale Einfluß des Selbstkonzepts auf die spätere Leistung.

Trotz dieser mangelnden empirischen Begründung scheint es mir sinnvoll, die Annahme der gegenseitigen Beinflussung von Selbstkonzept und akademischem Erfolg als Arbeitshypothese beizubehalten: zum einen kann es sein, daß die bisher verwendeten statistischen Modelle einen solchen möglichen Zusammenhang nur unzureichend überprüfen können, zum anderen erscheint eine gegenseitige Beeinflussung von erzielter Leistung und Fähigkeitsüberzeugungen theoretisch recht plausibel.

Alle aufgeführten Arbeiten haben lineare Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und erzielten Leistungen überprüft. Ein solcher linearer Zusammenhang ist aber im Rahmen motivationspsychologischer Überlegungen nicht zu erwarten: entspricht der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad ungefähr der wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit, dann sollte die Person maximal leistungsmotiviert sein; weicht die wahrgenommene Leistungsfähigkeit aber nach oben oder nach unten von der wahrgenommenen Schwierigkeit der Leistungssituation ab, dann dürfte sich die Person unter- bzw. überfordert fühlen und wenig motiviert zu Leistungshandeln sein (vgl. z.B. Heckhausen 1968; Meyer 1976). Zumindest zwischen Motiviertheit und Fähigkeitseinschätzung kann - bei gegebener Situation - nicht generell ein linearer Zusammenhang vermutet werden; ein besseres Selbstkonzept eigener Fähigkeit führt nur dann zu stärkerer Motiviertheit (und daraus folgend evtl. besserer Leistung), wenn die Anforderungen an die Leistung sehr hoch sind (also in einer schwierigen Situation, wie sie z.B. das Fernstudium darstellt).

Im Rahmen motivationstheoretischer Annahmen (vgl. z.B. Heckhausen 1977) kann man sich den Zusammenhang von Selbstkonzept eigener Fähigkeit und Leistung als Teil eines prozeßhaften Geschehens vorstellen:

Das Selbstkonzept eigener Fähigkeit liefert die Erwartungen, die (neben anderen Überzeugungen, wie Mittel-Ziel-Realationen und Bewertungen) in die Motivation von Lern-, Leistungs- und Entscheidungsverhalten eingehen. Dieser Teilprozeß sollte die Wahl von verschiedenen Studienalternativen, die Bevorzugung von Situationen und Aufgaben mit geringeren oder höheren Anforderungen und die Ausdauer bei der Durchführung der begonnenen Vorhaben erklären (vgl. dazu: Meyer 1976; Butzkamm,Halisch & Posse 1979).

Die Motivation trägt, neben der tatsächlichen Fähigkeit und verschiedenen situativen Bedingungen zum Zustandekommen des Handlungsresultats (gelöste oder nicht gelöste Aufgabe, geschriebener Aufsatz, angefertigte Examensarbeit) bei.

Das Handlungsresultat wiederum wird meist einem Bewertungsprozeß unterzogen, in den Standards aus dem sozialen und situativen Kontext (z.B. Leistungsniveau der Bezugsgruppe, Prüfungsanforderungen) und persönliche Ansprüche an die eigene Leistung (die wiederum aus dem Selbstkonzept resultieren) eingehen (vgl. dazu: Heckhausen 1974; Rheinberg 1979; 1980; Kuhl 1978).

Ein weiterer Teilprozeß verbindet das bewertete Leistungsresultat (eine Prüfungsnote, ein bestandenes Examen, ein erlebter Erfolg oder Mißerfolg) mit dem Selbstbild der Person; dieser Teilprozeß wird oft als Attribuierung und, damit verbunden: Selbstbewertung beschrieben (Weiner 1974; Halisch 1976). Durch erlebten, selbstzugeschriebenen Erfolg oder Mißerfolg kann das eigene Fähigkeitskonzept eine Bestätigung erfahren, oder aber auch in Frage gestellt werden. Ob eine erfahrene Leistungsbewertung das Selbstkonzept verändert, hängt u.a. vom bereits bestehenden Selbstkonzept ab: Leistungsrückmeldungen, die

bestehenden Konzepten besonders stark widersprechen, können z.B. auch entwertet oder ignoriert werden (vgl. dazu die dissonanztheoretischen Arbeiten, z.B. Kumpf & Götz-Marchand 1973; sowie die Befunde zu Attributionsstilen, z.B. Weiner u.a. 1971). Das Selbstkonzept hat so eine eigene Dynamik, die zu einer relativen Stabilität gegenüber neuen Erfahrungen führt (vgl. Epstein 1979, S.33). Die postulierten Zusammenhänge sind in Abb. 3 schematisch dargestellt.

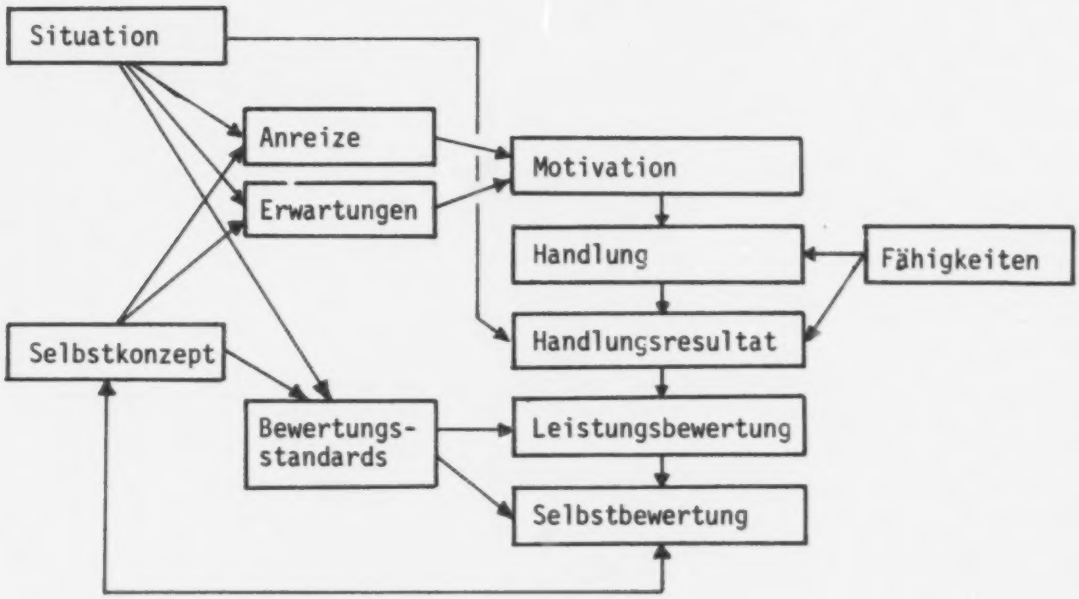

Abb. 3 : hypothetischer Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung im Motivationsprozeß.

In dieser Skizze wird deutlich, wie vielfältig verwoben man sich den Zusammenhang von Selbstkonzepten eigener Leistungsfähigkeit und erzieltem Leistungsniveau vorstellen kann. Beide sind Teil eines zeitlich verlaufenden Prozesses, in dem Studienmotivation aufrechterhalten wird, oder langsam verlorengeht (Studienabbruch); beide wirken in diesem Prozeß gleichzeitig als Ursachen, und werden selbst verändert, sind also auch Resultate. Ein lohnendes Ziel zukünftiger Studienverlaufsforschung wäre daher, den Verlauf dieses Prozesses in der Zeit zu rekonstruieren, indem zu verschiedenen Zeitpunkten die

verschiedenen Einflußgrößen dieses Prozesses erhoben werden (generelles und studienspezifisches Selbstkonzept eigener Fähigkeit, nähere und fernere Ziele, Bewertungsstandards, Art der situativen Bewertungskontexte, Instrumentalitätsüberzeugungen, erzielte Leistungsresultate, intellektuelle und studienbezogene Fertigkeiten, belastende und unterstützende Einflüsse aus der Lebenssituation. Vgl. auch Göttert 1982).

Es gibt also gute Gründe anzunehmen, daß das Selbstbild (besonders die Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit) die Studienmotivation beeinflußt und so auch eine Rolle in der Abbruchentscheidung spielt.

Anmerkungen

(1) Da die Items des GT nicht voneinander unabhängig sind (Skalenbildung) ist die Festlegung eines sinnvollen Signifikanznivaus (α-Adjustierung) mit vielen Unwägbarkeiten verbunden. Dem Vorschlag von Westermann (1983), das α -, bzw. β -Niveau aus der logischen Beziehung der einzelnen Tests (hier Items) zur wissenschaftlichen Hypothese herzuleiten, kann hier deshalb nicht gefolgt werden, weil keine expliziten Vermutungen über das Antwortverhalten der Befragten im GT entwickelt worden sind.

(2) Als Kongruenzkoeffizient ist

$$r_c = \frac{\sum_{i=1}^{k} \bar{x}_i \, \bar{y}_i}{\sqrt{\sum_{i=1}^{k} \bar{x}_i^{\,2} \; \sum_{i=1}^{k} \bar{y}_i^{\,2}}}$$

k - Anzahl der Items

$\bar{x}_i$ - Mittelwert des i-ten Items bei Stichprobe x

$\bar{y}_i$ - ebenso für Stichprobe y

berechnet worden (Burt 1948; Schneewind & Cattell 1970). Da die Variationsbreite dieses Koeffizienten abhängt vom Abstand der verglichenen Profile zum Nullpunkt der Skala (je größer der Abstand, desto geringer die Variationsbreite von rc), ist der Mittelpunkt der Skala auf 0 transformiert worden. Die Itemwerte variieren dann, wie in der ursprünglichen Skalierung des Fragebogens, von -3 bis +3 (vgl. Anhang 1).

Es zeigt sich, daß in allen hier angestellten Vergleichen beide Koeffizienten fast identische Ergebnisse liefern (Anhang, Tabelle 6); die Antwortprofile unterschieden sich somit kaum in ihrem Niveau, was sich auch anhand von Vergleichen der mittleren Itemmittelwerte zeigen läßt: dort treten keine signifikanten Unterschiede (t-Test) auf.

Literatur

Albrecht, H. Zur Motivation von Fernunterrichtsteilnehmern.unveröffentl. Papier, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BIBB), Berlin, 1981

Amelang, M. Erfassung einiger Kriterien des Studienerfolgs in mehreren Fachrichtungen mit Hilfe von Leistungs- und Persönlichkeitstests. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1976,23,259-272

Bachman, J.G. & O'Malley, P.M. Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. Journal of Personality and Social Psychology, 1977,35,365-380

Bargel, T. Sind spätere Hochschulabgänger und Fachwechsler anders als "normale" Studienanfänger ?. Arbeitsunterlage 71, Zentrum für Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Universität Konstanz, Sept. 1982

Bartels, J. Analyse des Studienabbruchs im Studienjahr 1977/78. Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Fernuniversität Hagen, Juni 1979

Bartels, J. Absolventen. Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Fernuniversität Hagen, November 1982

Bartels, J. & Fritsch, H. Empirische Analyse des Studienabbruchs von Vollzeit- und Teilzeitstudenten nach dem ersten Studienhalbjahr an der Fernuniversität. ZIFF-Papiere 11, Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF), Fernuniversität Hagen, 1976

Bartels, J. & Hofmann, U. Analyse des Studienabbruchs im Studienjahr 1976/77. Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Fernuniversität Hagen, April 1978

Bartels, J. & Hofmann, U. Analyse des Studienabbruchs im Studienjahr 1978/79. Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Fernuniversität Hagen, 1980

Beckmann, D., Brähler, E. & Richter, H.-E. Neustandardisierung des Gießen-Test (GT). Diagnostika , 22, 1977, 287-297

Beckmann, D. & Richter, H.-E. Gießen-Test (GT). Ein Test für Individual- und Gruppendiagnostik. Handbuch. Bern u.a.: Hans Huber, 1972

Beckmann, D. & Richter, H.-E. Erfahrungen mit dem Gießen-Test (GT). Praxis, Forschung und Tabellen. Bern u.a.: Hans Huber, 1979

Bowlay, D.J. Motivation and external students: Pleasure or profit ? Paper presented at the 4th A.S.P.E.S.A. Forum on external studies, Perth (West-Australia), 1979 (a)

Bowlay, D.J. Motivation and persistence at external tertiary studies: the mature age open entry student. University of New England, Armidale (N.S.W., Australia), 1979 (b)

Brim, O. College grades and self-estimates of intelligence. Journal of Educational Psychology, 1954,45,477-484

Burt, C. The factorial study of temperamental traits. British Journal of Psychology. Statistical Section, 1948, 1, 178-203

Butzkamm, J., Halisch, F. & Posse,N. Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens. In: Filipp 1979

Calsyn, R.J. & Kenny, D.A. Self-concept of ability and perceived evaluations of others: cause or effect of academic achievement ? Journal of Educational Psychology, 1977,69,134-145

Coombs, R.H. & Davies, V. Self-conception and the relationship between high school and college scholastic achievement. Sociological Social Research, 1966, 50, 460-471

Cunningham, D.M. A descriptive and explorative study of the correspondence study division of a privately based institution in a large metropolitan area. Ph.D.Diss.,Loyola University of Chicago, Chicago, 1975

Derenbach, R. & Wittmann, F.T. Teilnahme am Unterrichtsangebot privater Fernlehrinstitute im regionalen Vergleich. In: Ehmann 1982

Ehmann, C. (Hrsg.) Motivation von Fernunterrichtsteilnhemern. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BIBB),Berlin, 1982

Ehmann, C., Monshausen, K.-H. & Tuttas, M.-L. (Hrsg.) Einzellernen - Vereinzeltes Lernen ? Berichte der AfeB, Band 19, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB),Heidelberg, 1981

Epstein, S., Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp 1979

Filipp, S.-H. (Hrsg.) Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart : Klett-Cotta, 1979

Fritsch, H. Persönlichkeitsmerkmale von Interessenten am Fernstudium, internes Arbeitspapier der Projektgruppe 2.2 im Projekt "Studium neben dem Beruf", Fernuniversität Hagen, 1981

Fritsch, H., Küffner, H., Schuch, A. & Gogolok, J. Entwicklung einer Studieneingangsberatung, Fernuniversität Hagen, 1979

Fritsch, H. (und Mitarbeiter). Studieren an der Fernuniversität. Einführungskurs zur Studieneingangsberatung der Projektgruppe STEB, Fernuniversität Hagen, hier: 4.Aufl. 1980

Giesen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E. & Werner, R.R. Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt. München : Ernst Reinhardt, 1981

Gogolok, J. Studieninteressenten 1980. Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE), Fernuniversität Hagen, 1981

Göttert, R. Studienmotive von Fernstudenten. In: Ehmann 1982

Graff, K. Der Lernende im Fernunterricht. in: Protokoll des 1.BRIEF-Symposiums 1968 in Hamburg. Epistolodidaktika, 1969, Sonderheft I.

Halisch, F. Die Selbstregulation leistungsbezogenen Verhaltens: Das Leistungsmotiv als Selbstbekräftigungssystem. In: Schmalt & Meyer 1976

Heckhausen, H. Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten, In: H.Roth (Hrsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart : Klett , 1968

Heckhausen, H. Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Graumann, C.F. (Hrsg.) Handbuch der Psychologie, Band 7, 2. Halbband, Göttingen : Hogrefe, 1972

Heckhausen, H. Leistung und Chancengleichheit. Göttingen : Hogrefe, 1974

Heckhausen, H. Motiv und Motivation. In: Th. Herrmann, P.R.Hofstätter, H.P. Huber & F.E. Weinert (Hrsg.) Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München : Kösel, 1977

Holling, H. & Liepmann, D. Testtheoretische Analysen zum Gießen-Test (GT). Diagnostika, 1979, 25, 257-283

Holmberg, B. Recent Research into Distance Education, Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF), Fernuniversität Hagen, 2 Bände, 1982 (a,b)

Keegan, D. Preliminary analysis of data from study of "Motivation for enrolment in external studies at the Open College for Education, South Australia". Open College , Adelaide, South-Australia, unveröffentlichtes Papier, 1982

Keegan, D. Student Support Services and Drop-Outs at the Fernuniversität. Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF), Fernuniversität Hagen, 1982

Kremp, A. & Göttert, R. Studieninteressenten 1981. Arbeitspapier der Studienberatungsstelle, Fernuniversität Hagen, 1982

Krüger, H.J., Maciejewski, F. & Steinmann, I. Studentenprobleme. Psychosoziale und institutionelle Befunde. Frankfurt u.a. : Campus; 1982

Kuda, M. Untersuchungen zur Faktorenstruktur des Gießen-Test. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 1976, 35, 285-298

Kuhl, J. Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. Psychological Review, 1978, 85, 239-248

Kumpf, M. & Götz-Marchand, B. Reduction of Cognitive Dissonance as a Function of Magnitude of Dissonance, Differentiation, and Self-Esteem. European Journal of Social Psychology, 1973, 3, 255-270

Liepmann, D. & Hoppe, S. Einige empirische Befunde zur faktoriellen Struktur des Gießen-Test (GT). Diagnostika, 1976, 22, 26-34

Lüttgau, J. & Schneider, R. Wohngemeinschaftsstudenten in Gießen, ihr soziales Bild, Selbsteinschätzung und Einzugsmotive. Semesterarbeit, Universität Gießen, 1973/74

Maak, N. & Beckmann, D. Ehepaardiagnostische Untersuchungen. In: Beckmann & Richter 1979

Marks, E. Student perception of college persistence, and their intellective, personality and performace correlates. Journal of Educational Psychology, 1967, 58, 210-221

Maruyama, G., Rubin, R.A. & Kingsbury, G.G. Self-Esteem and Educational Achievement: Independent Constructs With a Common Cause ? Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 40, 962-975

Meyer, W.-U. Leistungsmotiv und Ursachenerklärung für Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart : Klett, 1973

Meyer, W.-U. Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommenener Aufgabenschwierigkeit. In: Schmalt & Meyer 1976

Möllers, H. & Möllers-Oberrück, G. Regionale Aspekte der Fernstudienteilnahme - eine Auswertung statistischer Daten. In: Ehmann 1982

Monshausen, K.-H. & Nuissl,E. Motivation und Lernschwierigkeiten von Fernunterrichtsteilnehmern. In: Ehmann, Monshausen & Tuttas 1981

Monshausen, K.-H. & Tuttas, M.-L. Fragestellungen und Annahmen lernerorientierter Forschung zum Fernunterricht. In: Ehmann, Monshausen & Tuttas 1981

Müller, K. Freiwillige Teilnehmer an den Studienzirkeln des Funkkollegs. In: Ehmann, Monshausen & Tuttas 1981

Nuissl, E. & Sutter, H. Dropout in der Weiterbildung. Berichte der AfeB, Band 11, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB), Heidelberg, 1979

Pantages, T.J. & Creedon, C.F. Studies in College Attrition: 1950 - 1975. Review of Educational Research, 1978, 48, 49 - 101

Purkey, W.W. Self-Concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1970

Raynor, J.O. Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation, Psychological Review, 1969, 76, 606-610

Revicki, D.A. The Relationship Between Self Concept and Achievement: An Investigation of Reciprocal Effects. Paper presented at the Annual AERA-Conference, New York, 1982

Rheinberg, F. Bezugsnormen und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In: Filipp 1979

Rheinberg, F. Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen : Hogrefe, 1980

Rogosa, D. Causal Models in Longitudinal Research: Rationale, Formulation, and Interpretation. In: J.R. Nesselroade & P.B. Baltes. Longitudinal Research of Behavior and Development. New York : Academic Press, 1979

Rogosa, D. A Critique of Cross-Lagged Correlation. Psychological Bulletin, 1980, 88, 245-258

Rothe, C. Abiturientenberatung und weiterer Bildungslebenslauf. Hochschulplanung 34, Hannover : HIS, 1981

Schmalt, H.-D. & Meyer, W.-U. (Hrsg.) Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart : Klett, 1976

Schneewind, K.A. & Cattell, R.B. Zum Problem der Faktorenidentifikation: Verteilungen und Vertrauensintervalle von Kongruenzkoeffizienten für Persönlichkeitsfaktoren im Bereich objektiv-analytischer Tests. Psychologische Beiträge, 1970, 214-226

Schumann, K. & Claus, H.J. Prognose des Studienerfolgs. Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 10, Universität Konstanz, 1970

Stern, G.G. People in Context. Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry. New York : Wiley 1970

Ströhlein, G. Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittsuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten. Frankfurt u.a. : Peter Lang, 1983

Studentenstatistik (1975-1981), herausgegeben von: G. Masuch-Pravato & M.Schneidereit, Fernuniversität Hagen, 1980

Taylor, R.G. Personality traits and discrepant achievement: A review. Journal of Counseling Psychology, 1964, 11, 76-81

Tinto, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 1975, 45, 89 - 125

Vroom, V.H. Work and Motivation, Malarbar,Florida : Krieger, 1982

Weiner, B. Theories of Motivation, Chicago : Markham, 1972

Weiner, B. An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory. In: B. Weiner (Hrsg.) Cognitive Views of Human Motivation, New York u.a. : Academic Press, 1974

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R.M. Perceiving the causes of success and failure. New York : General Learning Press, 1971

Westermann, R. Zur Wahl der Fehlerwahrscheinlichkeit bei mehrfachen Signifikanztests. In: R.G. Lüer (Hrsg.) Bericht über den 33. Kongreß der DGfPs in Mainz 1982, Göttingen : Hogrefe, 1983

Wilcke, B.-A. Studienmotivation und Studienverhalten. Göttingen u.a. : Hogrefe , 1976

Wirth, H.J. Die Initiativgruppe Eulenkopf, Diplomarbeit, Universität Gießen, 1976

Anhang 1 : Gießen-Test-Items

1	Ich habe den Eindruck, ich bin eher ungeduldig	3 2 1 0 1 2 3	eher geduldig.
2	Ich glaube, ich suche eher	3 2 1 0 1 2 3	ich meide eher Geselligkeit
3	Ich schätze, ich lege es eher darauf an, andere zu lenken	3 2 1 0 1 2 3	von anderen gelenkt zu werden.
4	Ich glaube, eine Änderung meiner äußeren Lebensbedingungen würde meine seelische Verfassung sehr stark	3 2 1 0 1 2 3	sehr wenig beeinflussen.
5	Ich habe den Eindruck, daß ich mir eher selten	3 2 1 0 1 2 3	eher besonders häufig über meine inneren Probleme Gedanken mache.
6	Ich schätze, daß ich eher dazu neige, meinen Ärger in mich hineinzufressen	3 2 1 0 1 2 3	meinen Ärger irgendwie abzureagieren.
7	Ich habe den Eindruck, ich bin sehr stark	3 2 1 0 1 2 3	kaum daran interessiert, andere zu übertreffen.
8	Ich halte mich für sehr wenig	3 2 1 0 1 2 3	besonders ängstlich.
9	Ich habe den Eindruck, daß andere mit meiner Arbeitsleistung im allgemeinen eher besonders zufrieden	3 2 1 0 1 2 3	eher unzufrieden sind.
10	Ich glaube, ich habe zu anderen Menschen eher besonders viel	3 2 1 0 1 2 3	besonders wenig Vertrauen.
11	Ich habe den Eindruck, ich zeige sehr viel	3 2 1 0 1 2 3	sehr wenig von meinen Bedürfnissen nach Liebe.
12	Ich glaube, ich meide eher	3 2 1 0 1 2 3	suche eher sehr engen Anschluß an einen anderen Menschen.
13	Ich glaube, ich kann im Vergleich zu anderen eher gut	3 2 1 0 1 2 3	eher schlecht mit Geld umgehen.
14	Ich halte mich selten	3 2 1 0 1 2 3	oft für sehr bedrückt.
15	Ich habe den Eindruck, ich gebe im allgemeinen viel	3 2 1 0 1 2 3	sehr wenig von mir preis.
16	Ich schätze, es gelingt mir eher schwer	3 2 1 0 1 2 3	eher leicht, mich beliebt zu machen.
17	Ich glaube, ich habe es eher leicht	3 2 1 0 1 2 3	eher schwer, mich für lange Zeit an einen anderen Menschen zu binden.
18	Ich glaube, ich bin mit der Wahrheit eher großzügig	3 2 1 0 1 2 3	eher übergenau.
19	Ich habe den Eindruck, ich gehe eher leicht	3 2 1 0 1 2 3	eher schwer aus mir heraus.
20	Ich glaube, im Vergleich zu meinen Altersgenossen wirke ich in meinem Benehmen eher jünger	3 2 1 0 1 2 3	eher älter.
21	Ich habe den Eindruck, ich bin eher sehr wenig ordentlich	3 2 1 0 1 2 3	eher überordentlich.
22	Ich schätze, ich gerate besonders häufig	3 2 1 0 1 2 3	besonders selten in Auseinandersetzungen mit anderen Menschen.

23	Ich glaube, ich bin eher darauf eingestellt, daß man mich für minderwertig	3 2 1 0 1 2 3	für wertvoll hält.
24	Ich habe den Eindruck, ich schaffe mir im Leben eher besonders viel Mühe	3 2 1 0 1 2 3	eher Bequemlichkeit.
25	Ich denke, ich fühle mich den anderen Menschen eher sehr fern	3 2 1 0 1 2 3	eher sehr nahe.
26	Ich glaube, ich habe im Vergleich zu anderen eher besonders viel	3 2 1 0 1 2 3	eher wenig Phantasie.
27	Ich glaube, ich lege kaum	3 2 1 0 1 2 3	sehr viel Wert darauf, schön auszusehen.
28	Ich habe den Eindruck, es fällt mir eher schwer	3 2 1 0 1 2 3	eher leicht, mit anderen eng zusammenzuarbeiten.
29	Ich denke, ich mache mir selten	3 2 1 0 1 2 3	immer Selbstvorwürfe.
30	Ich glaube, ich kann einem Partner außerordentlich viel	3 2 1 0 1 2 3	wenig Liebe schenken.
31	Ich glaube, ich benehme mich im Vergleich zu anderen besonders fügsam	3 2 1 0 1 2 3	besonders eigensinnig.
32	Ich glaube, ich mache mir verhältnismäßig selten	3 2 1 0 1 2 3	verhältnismäßig oft große Sorgen um andere Menschen.
33	Ich habe den Eindruck, es gelingt mir eher schlecht	3 2 1 0 1 2 3	eher gut, meine Interessen im Lebenskampf durchzusetzen.
34	Ich glaube, ich bin im Vergleich zu anderen in der Liebe intensiv	3 2 1 0 1 2 3	wenig erlebnisfähig.
35	Ich denke, ich habe sehr gute	3 2 1 0 1 2 3	sehr schlechte schauspielerische Fähigkeiten.
36	Ich glaube, daß man mich im allgemeinen eher als stark	3 2 1 0 1 2 3	eher als schwach einschätzt.
37	Ich habe den Eindruck, ich habe es sehr schwer	3 2 1 0 1 2 3	sehr leicht, auf andere anziehend zu wirken.
38	Ich glaube, ich habe es im Vergleich zu anderen eher leicht	3 2 1 0 1 2 3	eher schwer, bei einer Sache zu bleiben.
39	Ich glaube, ich kann sehr schwer	3 2 1 0 1 2 3	sehr leicht ausgelassen sein.
40	Ich fühle mich im Umgang mit dem anderen Geschlecht unbefangen	3 2 1 0 1 2 3	sehr befangen.

Kodierung der Antworten: von 1 (linke Antwortalternative) bis 7 (rechte Antwortalternative).

	Gesamt n = 544		weiblich bis 34 Lj. n = 81		weiblich über 34 Lj. n = 13		männlich bis 34 Lj. n = 376		männlich über 34 Lj. n = 72	
Item	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
1	4.36	1.65	4.52	1.63	4.69	1.89	4.36	1.63	4.13	1.69
2	3.47	1.51	3.3o	1.55	3.69	1.7o	3.45	1.49	3.72	1.54
3	2.87	1.2o	3.33	1.36	2.69	1.25	2.81	1.15	2.72	1.18
4	3.93	1.62	3.6o	1.68	3.61	2.o6	4.o8	1.59	3.51	1.55
5	4.91	1.48	5.21	1.66	4.77	1.88	4.86	1.44	4.83	1.43
6	4.14	1.69	4.68	1.68	4.61	1.98	4.o3	1.65	4.o4	1.71
7	3.36	1.39	3.43	1.18	2.92	1.11	3.38	1.45	3.28	1.3o
8	3.13	1.39	3.65	1.37	3.61	1.85	2.98	1.37	3.18	1.31
9	2.69	1.o5	2.79	1.o2	3.15	1.34	2.64	1.o3	2.78	1.13
1o	3.66	1.41	3.51	1.5o	3.69	1.18	3.65	1.4o	3.92	1.42
11	4.1o	1.53	3.72	1.55	5.o8	1.38	4.14	1.52	4.19	1.47
12	4.73	1.51	5.oo	1.71	4.23	1.36	4.77	1.45	4.33	1.55
13	3.1o	1.59	3.23	1.63	3.46	1.98	3.oo	1.54	3.42	1.68
14	3.42	1.52	3.86	1.56	3.61	1.8o	3.34	1.48	3.32	1.63
15	4.32	1.61	3.96	1.76	4.77	1.48	4.35	1.58	4.5o	1.6o
16	4.38	1.45	4.53	1.6o	4.46	1.81	4.43	1.37	3.99	1.54
17	3.39	1.68	3.23	1.77	3.46	1.81	3.44	1.66	3.31	1.67
18	4.44	1.35	4.44	1.3o	4.61	1.45	4.39	1.35	4.64	1.37
19	4.31	1.64	3.85	1.86	3.77	1.74	4.37	1.59	4.58	1.6o
2o	3.89	1.54	4.o7	1.6o	2.o8	1.o4	4.o8	1.49	2.94	1.27
21	4.21	1.46	3.78	1.55	4.38	1.26	4.22	1.47	4.63	1.21
22	4.65	1.46	4.42	1.44	4.46	1.94	4.7o	1.45	4.72	1.48
23	4.7o	1.17	4.21	1.39	4.85	1.4o	4.79	1.11	4.75	1.o4
24	3.86	1.49	3.85	1.5o	2.92	1.26	3.94	1.47	3.65	1.57
25	4.18	1.22	4.26	1.25	3.85	1.57	4.19	1.2o	4.13	1.27
26	3.o8	1.4o	3.3o	1.64	2.61	1.39	3.1o	1.35	2.78	1.34
27	4.o8	1.44	4.42	1.45	4.85	1.46	4.o3	1.45	3.78	1.29
28	4.63	1.5o	4.42	1.65	3.85	1.57	4.73	1.45	4.42	1.47
29	3.46	1.38	3.72	1.48	4.23	1.79	3.39	1.32	3.43	1.46
3o	2.7o	1.32	2.72	1.35	2.85	1.63	2.64	1.3o	2.96	1.27
31	4.46	1.31	4.39	1.44	4.o8	1.71	4.47	1.31	4.5o	1.o7
32	4.66	1.35	5.22	1.14	5.o8	1.o4	4.54	1.38	4.57	1.34
33	4.85	1.34	4.56	1.56	4.85	1.68	4.98	1.25	4.51	1.32
34	2.95	1.22	2.99	1.37	3.54	1.76	2.89	1.16	3.o6	1.24
35	4.1o	1.61	3.99	1.61	4.38	2.o2	4.o5	1.62	4.47	1.5o
36	3.o8	1.24	2.96	1.35	2.69	1.11	3.1o	1.22	3.13	1.22
37	4.21	1.21	4.25	1.3o	4.69	1.32	4.21	1.21	4.11	1.14
38	3.14	1.37	3.27	1.54	3.77	1.36	3.17	1.33	2.69	1.27
39	4.2o	1.65	4.57	1.63	3.92	1.6o	4.2o	1.67	3.81	1.49
4o	3.1o	1.49	2.79	1.57	2.92	1.11	3.13	1.49	3.28	1.48

Anhang, Tab. 1: Antworten der befragten Fernstudieninteressenten im Gießen-Test (Mittelwerte und Standardabweichungen).

Alter	Befragungs-Teilnehmer	Fernstudenten (St.J.79/80)
bis 24	206 37.9 %	5290 23.4 %
25 - 31	217 39.9 %	9517 42.0 %
32 - 38	66 12.1 %	4614 20.4 %
39 - 45	40 7.4 %	2108 9.3 %
ab 46	15 2.8 %	1123 5.0 %
	544 100 %	22652 100 %

Anhang : Altersstruktur der Untersuchungsstichprobe und der zum Erhebungszeitpunkt immatrikulierten Fernstudenten (zu Abb. 2 im Text).

Rangsummen und Differenzen der GT-Items,gemittelt ueber Vergleiche:
1 STEBMJ - NEUSMJ (maennlich, bis 34 Jahre)
2 STEBMA - NEUSMA (maennlich, ueber 34 Jahre)
3 STEBWJ - NEUSWJ (weiblich, bis 34 Jahre)
4 STEBWA - NEUSWA (weiblich, ueber 34 Jahre)

	1			2			3			4					
Item	R	Diff	p	R	Diff	p	R	Diff	p	R	Diff	p	RS	mDiff	RRS
1	34	-0.05	ns	25	-0.27	ns	9	0.55	*	23	0.24	ns	91	0.12	
2	8	0.53	**	11	0.58	**	13	0.43	t	20	0.34	ns	52	0.47	7
3	4	-0.56	**	18	-0.35	*	12	-0.43	*	9	-0.85	t	43	-0.55	5
4	20	0.25	t	38	-0.07	ns	30	0.18	ns	26	0.22	ns	114	0.15	
5	12	0.40	**	30	0.19	ns	23	0.24	ns	37	-0.05	ns	102	0.20	
6	29	-0.10	ns	37	0.08	ns	11	0.53	*	7	0.91	ns	84	0.35	
7	1	-0.71	**	3	-0.84	**	1	-1.10	**	1	-1.87	**	6	-1.13	1
8	15	0.30	**	9	0.64	***	40	0.00	ns	40	-0.01	ns	104	0.23	
9	27	0.12	ns	13	0.48	**	21	0.26	t	13	0.64	ns	74	0.37	11
10	17	0.29	**	8	0.65	***	32	-0.16	ns	29	0.15	ns	86	0.23	
11	7	0.54	***	14	0.41	*	35	-0.06	ns	6	0.94	t	62	0.46	
12	39	-0.02	ns	24	-0.28	ns	39	0.00	ns	27	-0.19	ns	129	-0.12	14
13	33	-0.05	ns	5	0.73	***	25	0.23	ns	4	1.00	*	67	0.48	
14	13	0.34	**	22	0.30	ns	18	0.32	ns	32	-0.11	ns	85	0.21	
15	22	0.21	t	21	0.30	ns	15	-0.38	t	22	0.24	ns	80	0.09	
16	31	-0.08	ns	15	-0.39	t	36	0.05	ns	35	0.06	ns	117	-0.09	
17	40	0.01	ns	40	0.01	ns	37	-0.01	ns	31	-0.11	ns	148	-0.03	
18	6	0.54	**	35	0.09	ns	19	0.27	ns	39	-0.04	ns	99	0.21	
19	10	0.49	**	7	0.69	**	33	-0.10	ns	17	-0.46	ns	67	0.15	
20	5	0.54	***	27	-0.25	ns	6	0.64	**	3	-1.19	**	41	-0.07	
21	19	0.26	*	39	0.02	ns	8	-0.59	**	18	-0.45	ns	84	-0.19	
22	30	-0.09	ns	20	-0.32	ns	10	-0.53	**	8	-0.86	ns	68	-0.45	9
23	28	-0.11	ns	29	-0.24	t	5	-0.65	***	30	-0.14	ns	92	-0.28	12
24	16	-0.29	*	26	0.25	ns	22	0.25	ns	28	-0.15	ns	92	0.01	
25	11	-0.42	**	6	-0.70	***	20	-0.26	ns	11	-0.72	ns	48	-0.53	6
26	25	-0.14	ns	12	-0.56	**	29	-0.20	ns	5	-0.94	*	71	-0.46	10
27	26	-0.13	ns	19	-0.32	t	3	-0.91	***	36	0.05	ns	84	-0.33	
28	3	-0.57	***	1	-1.01	***	2	-0.95	***	2	-1.21	*	8	-0.94	2
29	24	0.15	ns	36	-0.08	ns	31	0.17	ns	14	0.57	ns	105	0.20	
30	36	0.04	ns	33	0.15	ns	28	0.21	ns	38	0.04	ns	135	0.11	15
31	9	0.50	**	2	0.92	**	7	0.63	**	10	0.77	t	28	0.70	3
32	18	0.28	*	23	-0.29	ns	16	0.35	*	25	-0.23	ns	82	0.03	
33	38	-0.03	ns	10	-0.63	***	24	-0.23	ns	34	-0.08	ns	106	-0.24	13
34	37	0.03	ns	34	-0.10	ns	34	-0.08	ns	33	-0.09	ns	138	-0.06	
35	14	-0,30	*	28	-0.24	ns	4	-0.74	***	12	-0.70	ns	58	-0.50	8
36	32	0.06	ns	31	0.18	ns	17	-0.34	t	16	-0.53	ns	96	-0.16	
37	35	-0.04	ns	32	-0.16	ns	27	-0.21	ns	19	0.39	ns	113	-0.00	
38	23	-0.19	t	17	-0.35	t	26	-0.21	ns	15	0.53	ns	81	-0.06	
39	2	-0.62	***	4	-0.74	**	14	-0.39	t	21	-0.28	ns	41	-0.51	4
40	21	0.22	t	16	0.36	t	38	0.00	ns	24	-0.23	ns	99	0.09	

Diff - Differenz der Item-Mittelwerte zweier Stichproben
p - Signifikanzniveau der Differenz (t-Test,zweis): t 10%, * 5%, ** 1%, *** 0.1%
R - Rangplatz des Items nach Differenzbetrag
RS - Summe der Rangplaetze ueber alle Vergleiche
mDiff - mittlere Differenz ueber alle Vergleiche
RRS - Rangplatz des Items nach Rangsumme (nur Differenzen gleicher Richtung)

Anhang, Tabelle 3 : Itemvergleiche ueber Alters-Geschlechts-Gruppen: Fernstudien-Interessenten gegenueber Normalbevoelkerung (neue Standardisierungsstichprobe des GT).

Rangsummen und Differenzen der GT-Items,gemittelt ueber Vergleiche:
1 STEB - ALTSB1 (vs. Bevoelkerung, Schulbildung mindest. Mittelschulabschluss)
2 STEB - ALTSE1 (vs. Bevoelkerung, Einkommen > 800,-DM monatl.)

Item	1 R	Diff	p	2 R	Diff	p	RS	mDiff	RRS
1	31	-0.09		38	-0.05		69	-0.07	33
2	13	0.35		19	0.26		32	0.31	15
3	38	-0.03		17	-0.30		55	-0.17	28
4	30	-0.11		36	-0.07		66	-0.09	30
5	33	0.07		34	0.09		67	0.08	31
6	40	0.00		37	-0.05		77	-0.03	35
7	1	-0.78		2	-0.73		3	-0.76	1
8	29	0.11		29	0.12		58	0.11	29
9	6	0.45		13	0.42		19	0.44	10
10	17	0.28		27	0.16		44	0.22	21
11	34	0.05		33	0.09		67	0.07	31
12	23	0.20		23	0.23		46	0.22	23
13	12	0.37		6	0.56		18	0.47	9
14	14	0.34		24	0.21		38	0.27	16
15	32	0.08		40	-0.03		72	0.02	
16	25	-0.17		28	-0.15		53	-0.16	27
17	24	0.18		30	-0.12		54	0.03	
18	20	-0.26		31	-0.11		51	-0.19	25
19	26	0.15		26	0.18		52	0.17	26
20	7	0.44		10	0.51		17	0.48	8
21	9	-0.40		7	-0.53		16	-0.46	6
22	8	-0.40		8	-0.52		16	-0.46	6
23	16	-0.29		15	-0.38		31	-0.34	14
24	28	0.12		11	0.48		39	0.30	17
25	3	-0.63		9	-0.52		12	-0.58	5
26	35	-0.04		12	-0.47		47	-0.25	24
27	5	-0.52		4	-0.62		9	-0.57	4
28	2	-0.64		3	-0.68		5	-0.66	2
29	36	-0.04		39	0.03		75	-0.01	
30	22	-0.22		22	-0.24		44	-0.23	21
31	4	0.56		1	0.81		5	0.69	2
32	10	-0.40		18	-0.28		28	-0.34	13
33	19	-0.26		20	-0.25		39	-0.25	17
34	27	-0.14		14	-0.38		41	-0.26	19
35	15	-0.30		5	-0.62		20	-0.46	11
36	37	-0.03		32	-0.10		69	-0.07	33
37	21	-0.26		21	-0.25		42	-0.25	20
38	39	0.01		35	-0.08		74	-0.04	
39	11	-0.39		16	-0.32		27	-0.36	12
40	18	0.26		25	-0.19		43	0.03	

Diff - Differenz der Item-Mittelwerte zweier Stichproben
p - Signifikanzniveau der Differenz (t-Test,zweis): t 10%, * 5%, ** 1%, *** 0.1%
R - Rangplatz des Items nach Differenzbetrag
RS - Summe der Rangplaetze ueber alle Vergleiche
mDiff - mittlere Differenz ueber alle Vergleiche
RRS - Rangplatz des Items nach Rangsumme (nur Differenzen gleicher Richtung)

Anhang, Tabelle 4 : Itemvergleiche mit zwei Bevoelkerungsstichproben (Schulbildung bzw. Einkommen ueber Durchschnitt) aus alte Standardisierungsstichprobe des GT.

Rangsummen und Differenzen der GT-Items,gemittelt ueber:
1 STEB - STVG (vs. repraesent. Stichprobe Giessener Studenten)
2 STEB - STWG (vs. Giessener Studenten in Wohngemeinschaften)
3 STEB - EULE (vs. studentische Initiativgruppe "Eulenkopf")

	1			2			3					
Item	R	Diff	p	R	Diff	p	R	Diff	p	RS	mDiff	RRS
1	22	0.22	ns	22	0.48	**	28	-0.24		72	0.15	
2	6	0.51	***	13	0.72	***	27	0.24		46	0.49	9
3	15	-0.35	***	15	-0.71	***	5	-0.83		35	-0.63	8
4	39	-0.02	ns	9	0.93	***	30	0.20		78	0.37	
5	4	-0.60	***	17	-0.59	***	7	-0.79		28	-0.66	6
6	27	0.16	ns	26	0.33	t	18	0.41		71	0.30	23
7	18	-0.29	*	19	-0.56	***	11	-0.57		48	-0.47	12
8	34	-0.09	ns	8	-0.95	**	8	-0.67		50	-0.57	13
9	2	-0.87	***	4	-1.26	**	12	-0.54		18	-0.89	2
10	20	0.23	t	30	0.30	*	36	0.13		86	0.22	26
11	31	0.11	ns	27	0.32	t	29	0.23		87	0.22	27
12	11	-0.47	**	18	-0.56	***	17	-0.47		46	-0.50	9
13	10	-0.47	**	21	-0.49	**	15	-0.50		46	-0.49	9
14	5	-0.53	***	12	-0.82	***	3	-1.08		20	-0.81	4
15	37	-0.03	ns	29	0.31	*	40	0.05		106	0.11	
16	32	-0.10	ns	38	0.07	ns	37	0.11		107	0.03	
17	7	-0.50	***	20	-0.53	***	6	-0.81		33	-0.61	7
18	19	0.24	t	28	0.31	*	33	0.17		80	0.24	25
19	40	-0.01	ns	34	0.22	ns	39	-0.06		113	0.05	
20	17	0.30	*	35	0.17	ns	16	0.49		68	0.32	19
21	3	0.67	**	11	0.82	***	4	0.98		18	0.82	2
22	25	0.19	ns	23	0.45	**	20	0.35		68	0.33	19
23	30	0.12	ns	14	0.71	**	14	0.50		58	0.44	16
24	14	-0.38	*	33	-0.23	ns	32	-0.17		79	-0.26	24
25	28	-0.14	ns	39	-0.06	ns	26	-0.25		93	-0.15	29
26	36	-0.04	ns	24	-0.38	**	9	-0.62		69	-0.35	21
27	12	-0.40	**	25	-0.35	*	23	-0.32		60	-0.36	17
28	38	-0.02	ns	32	-0.27	t	21	-0.34		91	-0.21	28
29	9	-0.48	***	16	-0.63	***	1	-1.27		26	-0.79	5
30	24	0.19	ns	1	-1.78	***	35	-0.13		60	-0.57	
31	33	0.09	ns	2	1.61	***	19	0.36		54	0.69	15
32	29	-0.13	ns	31	0.27	*	13	-0.54		73	-0.13	
33	13	0.39	***	40	0.01	ns	38	-0.08		91	0.11	
34	16	0.30	*	3	-1.44	**	34	-0.15		53	-0.43	
35	26	0.17	ns	5	1.22	**	31	0.20		62	0.53	18
36	23	-0.21	t	7	-0.98	**	22	-0.32		52	-0.50	14
37	21	-0.22	*	10	0.88	**	24	-0.29		55	0.12	
38	1	-1.06	**	6	-1.14	**	2	-1.09		9	-1.10	1
39	8	-0.49	***	37	-0.13	ns	25	-0.27		70	-0.30	22
40	35	0.07	ns	36	-0.13	ns	10	-0.60		81	-0.22	

Diff - Differenz der Item-Mittelwerte zweier Stichproben
p - Signifikanzniveau der Differenz (t-Test,zweis): t 10%, * 5%, ** 1%, *** 0.1%
R - Rangplatz des Items nach Differenzbetrag
RS - Summe der Rangplaetze ueber alle Vergleiche
mDiff - mittlere Differenz ueber alle Vergleiche
RRS - Rangplatz des Items nach Rangsumme (nur Differenzen gleicher Richtung)

Anhang, Tabelle 5 : Itemvergleiche mit drei Stichproben von Praesenzstudenten.

	Fernstudien-Interessenten					repr.Bevölkerung			spezielle Bevölkerungsgruppen					Präsenzstudenten			
.	STEB	STEBWJ	STEBWA	STEBMJ	STEBMA	ALTS	NEUS	EHEP	NEUR	ALTSB1	ALTSB2	ALTSE1	ALTSE2	STVG	STWG	EULE	
STEB	--	.90	.74	.99	.91	.86	.87	.85	.36	.93	.82	.89	.76	.84	.31	.71	STEB
STEBWJ	.90	--	.69	.87	.75	.75	.81	.80	.41					.86	.43	.79	STEBWJ
STEBWA	.74	.70	--	.69	.79	.69	.68	.63	.40					.65	.23	.58	STEBWA
STEBMJ	.99	.87	.70	--	.89	.86	.86	.84	.32					.83	.29	.68	STEBMJ
STEBMA	.91	.75	.79	.89	--	.81	.80	.77	.40					.69	.17	.56	STEBMA
ALTS	.85	.74	.68	.84	.78	--	.97	.96	.37					.67	.32	.62	ALTS
NEUS	.87	.81	.69	.86	.79	.97	--	.98	.37					.75	.38	.69	NEUS
EHEP	.85	.80	.64	.84	.77	.95	.98	--	.39					.70	.37	.66	EHEP
NEUR	.32	.39	.37	.28	.34	.36	.35	.36	--					.44	.41	.59	NEUR
ALTSB1	.92									--				.77	.36	.67	ALTSB1
ALTSB2	.81										--			.62	.31	.59	ALTSB2
ALTSE1	.88											--		.71	.33	.64	ALTSE1
ALTSE2	.74												--	.54	.28	.54	ALTSE2
STVG	.83	.85	.65	.82	.68	.67	.75	.70	.43	.77	.62	.71	.54	--	.50	.88	STVG
STWG	.31	.43	.23	.30	.18	.32	.38	.37	.40	.36	.31	.33	.28	.50	--	.59	STWG
EULE	.66	.75	.55	.64	.50	.61	.66	.63	.59	.65	.59	.63	.54	.87	.58	--	EULE

Anhang, Tabelle 6 (Erläuterung nächste Seite)

Anhang, Tabelle 6

Erläuterung zu Tabelle 6: Ähnlichkeitsmaße der GT-Item-Mittelwertprofile: Maßkorrelationskoeffizienten r (oberhalb der Diagonalen) und Kongruenzkoeffizienten rc (unterhalb der Diagonalen). Bei rc werden Niveau-Unterschiede der Profile berücksichtigt, bei r nicht (vgl. Anmerkung 1).

Der Zufallshöchstwert für den Korrelationskoeffizienten r bei n = 40 beträgt r = .30 für das 5%-Signifikanzniveau.

Die verglichenen Stichproben sind:

STEB - Fernstudieninteressenten, Gesamtgruppe, n=544

STEBWJ - Fernstudieninteressentinnen, bis 34 Jahre, n=81

STEBWA - Fernstudieninteressentinnen, über 34 Jahre, n=13

STEBMJ - Fernstudieninteressenten, bis 34 Jahre, n=376

STEBMA - Fernstudieninteressenten, über 34 Jahre, n=72

ALTS - alte Standardisierungsstichprobe des GT, repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD (erhoben 1968), n=666 (Beckmann & Richter 1972)

NEUS - neue Standardisierungsstichprobe des GT, repräsentative Stichprobe der Bevölkerung der BRD (erhoben 1975), n=1601 (Beckmann,Brähler & Richter 1977)

EHEP - eine für die Bevölkerung der BRD repräsentative Stichprobe von Ehepaaren (erhoben 1975), 200 Paare (Maak & Beckmann 1979)

NEUR - eine Stichprobe "unausgelesener Neurotiker" (Beckmann & Richter 1972; Tab. 37)

ALTSB1 - Teilgruppe der alten Standardisierungsstichprobe: Schulbildung = Mittelschulabschluß oder höher, n= 141 (Beckmann & Richter 1972, Tab.27)

ALTSB2 - Teilgruppe der alten Standardisierungsstichprobe: Schulbildung = weniger als Mittelschulabschluß, n=511 (Beckmann & Richter 1972, Tab. 27)

ALTSE1 - Teilgruppe der alten Standardisierungsstichprobe: Einkommen netto 800,-DM im Monat und mehr, n=394 (Beckmann & Richter 1972, Tab. 28)

ALTSE2 - Teilgruppe der alten Standardisierungsstichprobe: Einkommen netto weniger als 800,-DM im Monat, n=212 (Beckmann & Richter 1972, Tab. 28)

STVG - repräsentative Stichprobe Gießener Studenten, n=162 (aus:Beckmann & Richter 1979, Tab.36).

STWG - Studenten, die in Wohngemeinschaften leben, n=127 (Lüttgau & Schneider 1974, zit. nach Beckmann & Richter 1979, Tab.35)

EULE - eine studentische Initiativgruppe "Eulenkopf", n=73 (Wirth 1976, zit. nach Beckmann & Richter 1979, Tab.46)

Für die Teilgruppen der alten Standardisierungsstichprobe sind nur die Werte berechnet worden, die für die vorliegende Fragestellung interessant sind.

Rang	Item	Abweichung in Richtung auf	Diff	sign
1	35	bin guter Schauspieler	-0.47	*
2	13	kann schlecht mit Geld umgehen	0.42	*
3	22	gerate haeufig in Auseinandersetzungen	-0.35	t
4	29	mache mir immer Selbstvorwuerfe	0.29	ns
5	32	mache mir haeufig Sorgen um andere	0.27	ns
6	6	reagiere Aerger ab	0.27	ns
7	23	man haelt mich fuer wertvoll	0.24	ns
8	27	schoen auszusehen ist mir unwichtig	-0.22	ns
9	26	habe viel Phantasie	-0.22	ns
10	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	0.22	ns
11	1	bin eher ungeduldig	-0.20	ns
12	36	man haelt mich fuer stark	-0.20	ns
13	25	fuehle mich anderen sehr nahe	0.18	ns
14	38	bleibe nur schwer bei einer Sache	0.18	ns
15	3	will eher gelenkt werden	0.17	ns
16	19	gehe leicht aus mir heraus	-0.16	ns
17	40	unbefangen anderem Geschlecht gegenueber	-0.15	ns
18	39	kann sehr leicht ausgelassen sein	0.15	ns
19	2	suche eher Geselligkeit	-0.15	ns
20	31	bin eher eigensinnig	0.15	ns
21	34	bin in der Liebe intensiv	-0.14	ns
22	20	wirke juenger	-0.14	ns
23	24	schaffe mir im Leben eher Bequemlichkeit	0.11	ns
24	16	kann mich leicht beliebt machen	0.09	ns
25	10	habe zu anderen viel Vertrauen	-0.09	ns
26	9	andere mit meiner Leistung zufrieden	-0.09	ns
27	7	will andere uebertreffen	-0.08	ns
28	33	kann mich gut durchsetzen	0.08	ns
29	14	selten bedrueckt	-0.08	ns
30	11	zeige viel Beduerfnis nach Liebe	-0.07	ns
31	18	bin mit Wahrheit eher grosszuegig	-0.04	ns
32	4	stark beeinflusst durch Bedingungen	-0.04	ns
33	28	nur schwer mit anderen zusammenarbeiten	-0.03	ns
34	21	bin eher ueberordentlich	0.03	ns
35	30	kann Partner wenig Liebe schenken	0.02	ns
36	12	meide engen Anschluss an andere	-0.02	ns
37	37	kann leicht anziehend wirken	0.01	ns
38	15	gebe viel von mir preis	-0.01	ns
39	17	kann mich leicht binden	-0.01	ns
40	8	besonders aengstlich	0.01	ns

Anhang, Tabelle 7 : Abweichungen im GT-Selbstbild der befragten Fernstudien-Interessenten, die sich spaeter nicht eingeschrieben haben gegenueber den spaeter immatrikulierten.

Rang	Item	Antwort-Richtung	Diff	sign
1	9	andere mit meiner Leistung zufrieden	-1.34	
2	30	kann Partner viel Liebe schenken	-1.33	
3	5	haeufig Gedanken ueber meine Probleme	1.07	
4	13	kann gut mit Geld umgehen	-1.07	
5	40	unbefangen anderem Geschlecht gegenueber	-1.02	
6	3	will eher andere lenken	-1.00	
7	34	bin in der Liebe intensiv	-0.87	
8	28	kann leicht mit anderen zusammenarbeiten	0.84	
9	38	kann leicht bei einer Sache bleiben	-0.82	
10	33	kann mich gut durchsetzen	0.80	
11	36	man haelt mich fuer stark	-0.80	
12	8	wenig aengstlich	-0.80	
13	26	habe viel Phantasie	-0.72	
14	22	gerate selten in Auseinandersetzungen	0.69	
15	23	man haelt mich fuer wertvoll	0.67	
16	29	mache mir selten Selbstvorwuerfe	-0.62	
17	35	bin schlechter Schauspieler	0.61	
18	15	gebe wenig von mir preis	0.54	
19	18	bin mit Wahrheit eher uebergenau	0.51	
20	14	selten bedrueckt	-0.49	
21	7	will andere uebertreffen	-0.48	
22	17	kann mich leicht binden	-0.44	
23	21	bin eher ueberordentlich	0.43	
24	11	zeige wenig Beduerfnis nach Liebe	0.41	
25	19	gehe nur schwer aus mir heraus	0.39	
26	32	mache mir haeufig Sorgen um andere	0.38	
27	31	bin eher eigensinnig	0.33	
28	12	suche engen Anschluss an andere	0.31	
29	1	bin eher geduldig	0.20	
30	24	schaffe mir im Leben eher Muehe	-0.18	
31	20	wirke juenger	-0.18	
32	37	kann leicht anziehend wirken	0.15	
33	2	suche eher Geselligkeit	-0.13	
34	16	kann mich nur schwer beliebt machen	-0.05	
35	27	schoen auszusehen ist mir wichtig	0.03	
36	25	fuehle mich anderen sehr nahe	0.03	
37	10	habe zu anderen wenig Vertrauen	0.03	
38	6	reagiere Aerger ab	0.02	
39	4	stark beeinflusst durch Bedingungen	-0.02	
40	39	kann sehr leicht ausgelassen sein	0.00	

Anhang, Tabelle 8 : GT-Selbstbild (absolut) der spaeteren Studienabbrecher.